

Universität Tampere

Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland

Bestandsaufnahme und Zukunftsaussichten

Masterarbeit

Frühjahr 2016

Anniina Pohjoismäki

Tampereen yliopisto

Kieli- käännös- ja kirjallisuustieteiden laitos

Saksan kieli ja kulttuuri

POHJOISMÄKI, ANNIINA: *Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland. Bestandsaufnahme und Zukunftsaussichten.*

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua + 6 liitesivua

Kesäkuu 2016

Englannin valta-asema maailman ”yleiskielenä” on aiheuttanut myös Suomessa sen, että muiden kielten kielivalinnat kouluissa ovat vähentyneet ja niiden opiskelua ei enää pidetä tärkeänä. Työelämässä kaivataan kuitenkin myös jatkossa ihmisiä, jotka hallitsevat englannin lisäksi muitakin isoja kieliä, kuten saksaa ja venäjää. Kaksikielinen opetus on yksi keino tehdä kieltenopiskelusta mielenkiintoisempaa ja saada oppilaat käyttämään kieltä arkipäiväisissä tilanteissa. Kaksikielisen opetuksen yläkäsitteenä on Euroopassa 1990-luvun alusta lähtien käytetty nimitystä CLIL-opetus (Content and Language Integrated Learning), ja kuten nimestä voi päätellä, opetetaan CLIL-opetuksessa oppiaineiden sisältöjä (osittain) vieraalla kielellä. Myös Suomessa CLIL-opetuksella on jo yli kaksikymmentävuotinen historia, ja tässä tutkielmassa keskitytään nimenomaan saksankieliseen CLIL-opetukseen Suomessa opettajien näkökulmasta.

Tutkielman aluksi esitellään CLIL-opetuksen taustaa ja erityisiä piirteitä, sekä kerrotaan CLIL-opettajuuden vaatimuksista Suomessa. Saksankielistä CLIL-opetusta erilaisine variantteineen käsitellään omassa kappaleessaan kattavammin, ja esitellään samalla muutamia suomalaisia saksankielistä CLIL-opetusta tarjoavia kouluja. CLIL-aiheisista tutkimuksista on jo aiemmin käynyt ilmi opettajien haasteet kohdekielen käytössä sekä CLIL-opettajankoulutuksen puute ja jatkokoulutuksien vähäisyys. Niinpä päädyin kyselytutkimuksen avulla selvittämään saksankielisen CLIL-opetuksen opettajien mielipiteitä kielitaidostaan ja jatkokoulutustoiveistaan.

Vaikka tutkimusjoukko on pieni, voidaan tulosten perusteella päätellä, että opettajat eivät koe kielitaitonsa aiheuttavan ongelmia. He ovat saaneet paljon positiivista palautetta kielitaidostaan, ja ajoittaiset pienet kielivaikeudet opettajat kokevat vain (innostavana) haasteena työssään. Jatkokoulutustoiveista opettajat eivät olleet yksimielisiä, mutta vuosittainen melko lyhytkestoinen jatkokoulutus tuntuisi monille sopivimmalta. Hienointa olisi, jos opettajat voisivat itse valita omia tarpeitaan parhaiten vastaavan koulutuksen ilman huolta esimerkiksi sijaiskustannuksista.

Avainsanat: CLIL-opetus, saksankielinen CLIL-opetus, kielitaito, jatkokoulutus

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Einleitung..... | 1 |
| 2 | CLIL – Content and Language integrated Learning | 3 |
| 2.1 | Bilingualer Unterricht | 3 |
| 2.2 | Was ist CLIL-Unterricht?..... | 5 |
| 2.3 | Warum CLIL-Unterricht? | 6 |
| 2.4 | CLIL in Finnland..... | 8 |
| 3 | CLIL-Lehrende in Finnland..... | 10 |
| 3.1 | Grundanforderungen an CLIL-Lehrenden | 10 |
| 3.1.1 | Sprachkenntnisse..... | 10 |
| 3.1.2 | Kenntnisse über Besonderheiten des bilingualen Unterrichts | 11 |
| 3.2 | Lehrerbildung und Lehrerfortbildung | 13 |
| 4 | CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German..... | 15 |
| 4.1 | Die CLIL-Spirale..... | 15 |
| 4.2 | Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland | 18 |
| 4.2.1 | Fächerübergreifender DaF-Unterricht | 19 |
| 4.2.2 | Bilingualer Sachfachunterricht | 20 |
| 4.2.3 | Sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht | 22 |
| 5 | Stand der Forschung | 24 |
| 6 | Empirische Untersuchung..... | 27 |
| 6.1 | Datenerhebung | 27 |
| 6.1.1 | Teilnehmerfeld..... | 27 |
| 6.1.2 | Umfrage | 28 |
| 6.2 | Analysemethode..... | 30 |
| 7 | Ergebnisse | 32 |
| 7.1 | Hintergrundinformationen..... | 32 |
| 7.2 | Deutschsprachiger CLIL-Unterricht | 37 |
| 7.3 | Sprachkenntnisse der CLIL-Lehrenden / Beherrschung der Zielsprache | 39 |
| 7.4 | Lehrerfortbildung / Beherrschung der Zielsprache | 49 |
| 7.5 | Diskussion und Verbesserungsvorschläge | 54 |
| 8 | Schlusswort..... | 63 |
| | Literaturverzeichnis | 65 |
| | Internetquellen | 69 |
| | Anhang 1 | 70 |

| | |
|----------------|----|
| Anhang 2 | 75 |
|----------------|----|

1 Einleitung

Mehr oder weniger alle Finnen sind sich bewusst, dass sie nicht mit Finnisch allein auf der Welt zurechtkommen können und deswegen wenigstens eine Fremdsprache sprechen müssen. Diese Sprache ist oft Englisch, aber in der Europäischen Union gibt es das ehrgeizige Ziel, dass jeder Bürger sich außer in seiner Muttersprache in mindestens zwei anderen Sprachen gut verständigen können sollte (Europäische Kommission 2003). Es ist aber bereits deutlich geworden, dass dieses Ziel unter Beibehaltung der bisherigen fremdsprachendidaktischen Ausrichtungen nicht erreicht werden kann (vgl. Wolff 2008, 151). Doch in Finnland ist die Sprachsituation ein bisschen anders als in vielen anderen Ländern Europas: es gibt zwei Landessprachen (Finnisch und Schwedisch), die alle finnische Bürger lernen sollen, und dazu gibt es eine Fremdsprache (oft Englisch), die obligatorisch ist. In dieser Hinsicht sollten die Finnen sich neben ihrer Muttersprache in zwei anderen Sprachen gut verständigen können. Es gibt aber eine immer heftigere Diskussion über „Zwangsschwedisch“ und ob man anstatt Schwedisch eine andere Sprache erlernen sollte, z.B. Deutsch, Französisch oder Russisch (Internetquelle 1).

Obwohl der Fremdsprachenbedarf ständig steigt, gibt es immer weniger Lernende, die wirklich zwei Sprachen neben der eigenen Muttersprache lernen (vgl. Wolff 2008, 153). Auch in Finnland sind Sprachkenntnisse der Schüler immer einseitiger geworden: Viele Schüler können gut Englisch, aber mit den anderen Sprachen ist die Situation schlechter geworden, weil fakultative Fremdsprachen sehr wenig gelernt werden und viele Schüler negative Einstellungen zum Schwedischen haben (Sajavaara 2005).

Ein Mittel, den Fremdsprachenunterricht interessanter zu machen, ist bilingualer Unterricht. Das heißt, dass die Fremdsprache und z.B. Mathematik gleichzeitig gelernt werden. Der Unterricht ist eher schülerorientiert und Lerninhalte sind wichtiger als sprachliche Formen und Strukturen. Solchen Unterricht, wo Sprache und (Sach-)Fach im grundbildenden Unterricht integrierend gelernt werden, kann man CLIL-Unterricht (*Content and Language Integrated Learning*) nennen. Obwohl es auch andere Formen von fremdsprachlichem Unterricht mit verschiedenen Namen gibt, kann der CLIL-Unterricht als Oberbegriff des fremdsprachlichen Sachfachunterrichts verstanden werden und in dieser Arbeit wird das Akronym CLIL-verwendet.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) wurde Anfang der 1990er Jahre in Europa entwickelt, um die Ausbildung von Mehrsprachigkeit als eine Kulturkompetenz im Kontext sowohl der Einheit als auch der Vielfalt Europas zu erhöhen (vgl. Bach 2008, 9). CLIL basiert auf der Vermutung, dass eine Fremdsprache besser gelernt wird, wenn man sich anstatt der Sprache und sprachlichen Formen auf den Inhalt des Unterrichts konzentriert (Wolff 2007, 15). Weil auch in Finnland die internationale Kooperation zunahm und Finnland 1995 in die EU beitrug, wurden die Sprachkenntnisse der Bürger immer wichtiger. Es war nicht möglich, mehr

Unterrichtsstunden für den Fremdsprachenunterricht in der Schule zu geben, und deswegen suchte man Modelle, wo der Fremdsprachenunterricht integrierend mit dem Sachfachunterricht geschieht und wo besonders Kommunikation betont wird. So begann man auch in Finnland Anfang 1990er Jahren mit den ersten CLIL-Klassen, und CLIL-Unterricht in verschiedenen Sprachen, auch in deutscher Sprache, gibt es immer noch in Finnland. (Opetushallitus 1999, 7.)

Auch im deutschsprachigen Fachdiskurs wird das Akronym CLIL verwendet und das Akronym CLILiG, also *Content and Language Integrated Learning in German*, ist eingeführt worden und wird auch in dieser Masterarbeit Verwendung finden. Der CLILiG-Unterricht kann in verschiedenen Varianten geschehen, je nachdem wie viel auf Deutsch unterrichtet wird. Diese verschiedenen CLILiG-Umgebungen werden mit den jeweiligen finnischen CLILiG-Schulen näher erläutert.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist, die Meinungen der Lehrenden des deutschen CLIL-Unterrichts mit Hilfe einer Survey-Untersuchung zu sammeln und dadurch mehr Information besonders vom deutschsprachigen CLIL-Unterricht von der Seite der Lehrenden zu bekommen. Besonders werden nach den Sprachkenntnissen der Lehrenden und ihren Fortbildungswünschen gefragt. Wegen des kleinen und ausgewählten Teilnehmerfelds kann diese Untersuchung auch als eine Fallstudie genannt werden, die Information nur von dieser speziellen Gruppe sammelt.

In der vorliegenden Arbeit wird zuerst in Kapitel 2 ein Überblick über den CLIL-Unterricht im Allgemein gegeben und zum Schluss des Paragraphs wird genauer um CLIL-Unterricht in Finnland berichtet. Abschnitt 3 konzentriert sich dann auf die CLIL-Lehrenden in Finnland: welche Grundanforderungen es an sie gibt (unter Punkt 3.1) und was für eine Lehreraus- und -fortbildung es in Finnland für die CLIL-Lehrenden gibt (Punkt 3.2). In Kapitel 4 wird über deutschsprachigen CLIL, also über CLILiG berichtet. Zuerst (in Absatz 4.1) wird eine CLIL-Spirale vorgestellt, die erklärt, wie die verschiedene Varianten von CLIL(iG) gleichsam kategorisiert und sowohl zum Oberbegriff CLIL, als auch zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Unter Punkt 4.2 werden dann die verschiedenen CLILiG-Lernwelten und auch finnische Beispielschulen vorgestellt.

Obwohl es den CLIL-Unterricht erst seit zirka 20 Jahren gibt, sind schon Untersuchungen in diesem Bereich gemacht worden, auch in Finnland, und diese werden in Abschnitt 5 vorgestellt. In Kapitel 6 wird über den Ablauf der empirischen Untersuchung berichtet: Zunächst (unter Punkt 6.1) wird über Datenerhebung, also über mein Teilnehmerfeld und über die Umfrage als Materialsammlungsmethode, berichtet. Danach (unter Punkt 6.2) wird erläutert, wie das Material sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert wird. Zuletzt in Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, so dass die vier verschiedenen Teilbereiche der Umfrage in je einem Unterkapitel betrachtet werden. In Absatz 7.5 werden schließlich die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und diskutiert. Auch Verbesserungsvorschläge werden ausgedrückt.

2 CLIL – Content and Language integrated Learning

Viele wissenschaftliche Untersuchungen vermitteln eine Übersicht über den Prozess des „Spracherwerbs“ im Verhältnis zum „Sprachenlernen“. Kleine Kinder lernen oft sehr schnell neue Sprachen, wenn dies in ihrer natürlichen Umgebung geschieht. Deswegen wäre es auch gut, dass Sprachen schon im Kindesalter erlernt werden. Erwachsene und größere Kinder und Jugendliche lernen neue Sprachen meist in der Schule, aber sichtbarer Erfolg kann auch da beim Fremdsprachenlernen erreicht werden, wenn die Lernenden die Gelegenheit haben, Erfahrung in lebensnahen Realsituationen zu sammeln. Obwohl die kognitive Entwicklung bei Kindern und Erwachsenen unterschiedlich ist, hängt der Spracherwerb von den Anlässen ab, denen man empfänglich wird. Eine Möglichkeit ist, die Sprache in natürlichen Alltagssituationen zu erwerben, also „einfach nebenbei“ zu lernen. In der Schule, wo Schüler erst Grammatik, Vokabeln und Aussprache erlernen, ist der Erwerb von Sprachen selten an eine lebensnahe Situation gebunden. Doch ist der Fremdsprachenunterricht wichtig, um die neuen Strukturen und Regeln der Sprache zu verstehen, aber der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin hat kaum die Zeit, über dieses Regellernen hinauszugehen. CLIL-Unterricht und andere Formen von bilinguaalem Unterricht bieten eine Art des natürlichen Spracherwerbs, der sich auf anderen Lehr- und Unterrichtsformen gründet. (Zu diesem Kapitel, Steinhäusler & Kazianka o.J., 2–3.)

Zuerst in Kapitel 2.1 wird erklärt, warum bilingualer Unterricht besonders in Europa wichtig ist. Unter Punkt 2.2 wird dagegen berichtet, warum dieser Unterricht heute CLIL-Unterricht genannt wird. In Absatz 2.3 werden einige Gründe erwähnt, warum der CLIL-Unterricht beliebt ist und was dieser Unterricht mit dem Mehrsprachigkeitsprogramm der EU zu tun hat. Zum Schluss in Abschnitt 2.4 wird CLIL-Unterricht in Finnland vorgestellt.

2.1 Bilingualer Unterricht

Bilinguale Erziehung und bilingualer Unterricht sind international anerkannt und gelten als eine erfolgreiche Form des Zweitspracherwerbs. Sie weichen von dem traditionellen Fremdsprachenunterricht ab, indem sie sich nicht mehr auf die Vermittlung der Zielsprache als grammatikalisches Regelsystem (*focus on forms*), sondern auf die Verwendung der Zielsprache für fachlich-inhaltliche Lernprozesse (*focus on content*) richten. In dieser Weise wird Spracherwerb auf implizite, natürliche Weise befördert. Obwohl der traditionelle, grammatikorientierte Unterricht weltweit immer noch etwa 90 % allen gesteuerten Fremdsprachenlernens ausmacht, sind die inhaltsorientierten Fremdsprachenmodelle auch beliebter geworden. (Vollmer 2008, 47.)

In Kanada begann man in den 1960er Jahren einen Unterrichtsversuch, wo man die englischsprachigen Kinder auf Französisch unterrichtete. Der Grund für diesen Unterrichtsversuch war, dass man in diesem offiziell zweisprachigen Land bemerkt hatte, dass die französischsprachigen Schüler viel besser Englisch konnten als die

englischsprachigen Schüler Französisch. Die französischsprachigen Kinder (die Minderheit im Land) hatten einen praktischen Bedarf zum Lernen einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache. Die englischsprachigen Kinder (die Majorität im Land) hatten diesen Bedarf nicht und auch nicht das Interesse am Sprachenlernen. Deswegen begann man in Kanada ein neues Unterrichtsprogramm, *Immersion* (oder auch *Sprachbad* genannt), um die Sprachkenntnisse der englischsprachigen Schüler zu verbessern. (Zu diesem Kapitel, vgl. Vollmer 2008, 47; Bergroth & Björklund 2013, 94–95.)

Dieses französische Immersionsprogramm wurde durch eine Vielzahl von langfristig angelegten Untersuchungen begleitet und auf diese Weise sind die Ergebnisse besser als irgendwo sonst auf der Welt dokumentiert worden. Im Vordergrund des kanadischen Experiments stand nicht so viel Sachfachlernen, sondern der Zweitspracherwerb und sein Verhältnis zur muttersprachlichen Entwicklung sowie die konkrete Ausprägung der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz in der Unterrichts- und Zielsprache (Französisch). Die Untersuchungen haben gezeigt, dass die englischsprachigen Schüler tatsächlich ein hohes Maß an Flüssigkeit im Sprechen und an Lesefähigkeit im Französischen erwerben, und zwar ohne Beeinträchtigung ihrer intellektuellen Fertigkeiten in der Muttersprache (Englisch). (Vollmer 2008, 47–48.)

Weil die Immersion so erfolgreich war, begann man auch in Europa mit ähnlichen Unterrichtsprogrammen zu experimentieren. Doch die Mehrzahl von diesen Unterrichtsprogrammen konnte nicht als Immersion bezeichnet werden, weil die Zahl der Fächer, die fremdsprachlich unterrichtet wurden, im Vergleich zu den weiterhin muttersprachlich unterrichteten Fächern sehr gering war. (Vollmer 2008, 50–51.) Die Immersion beginnt nämlich schon im Kindergarten (im Alter von 3-6 Jahren), am Anfang wird nur die Zielsprache benutzt (obwohl die Kinder sie nicht verstehen) und wenigstens 50 % des Unterrichts wird während des grundbildenden Unterrichts fremdsprachlich gegeben. Weil Finnland ähnlich wie Kanada offiziell zweisprachig ist, begann man 1987 mit einem Immersionsprogramm in der zweisprachigen Westküstenstadt Vaasa (mehr im Kapitel 2.4) (Bergroth & Björklund 2013, 93–94). Anderswo in Europa gibt es verschiedene bilinguale Unterrichtsprogramme mit verschiedenen Namen und Inhalten (z.B. in Deutschland *bilingualer Unterricht* bzw. *bilingualer Sachfachunterricht*, in Österreich *Fremdsprache als Arbeitssprache* und in der Schweiz *Sprachimmersion*.) Allen Bezeichnungen ist gemeinsam, dass ihnen dieselben Grundprinzipien des integrierten Sprachen- und Fachlernens zugrunde liegen und alle unter einem Oberbegriff *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) verstanden werden können (vgl. Haataja 2013, 1–2.)

Damit es leichter wäre, Immersion und andere Formen des bilingualen Unterrichts zu vergleichen, habe ich mit Hilfe der Texte von Kangasvieri et al. (2011, 20) und Nikula & Järvinen (2013, 145), eine Tabelle gemacht:

| Immersion | Bilingualer Unterricht |
|---|--|
| beginnt im Alter von 3-6 Jahren | altersunabhängig |
| mind. 50% des Unterrichts in der Fremdsprache | etwa 25% des Unterrichts in der Fremdsprache; kann sehr viel variieren |
| Lesen und Schreiben lernen in der Fremdsprache | Lesen und Schreiben lernen in der Muttersprache |
| Jeder Lehrer/Jede Lehrerin hat nur eine sprachliche Rolle | Jeder Lehrer/Jede Lehrerin kann zwei oder mehrere sprachliche Rollen haben |

Tabelle 1: Immersion und andere Formen des bilingualen Unterrichts im Vergleich

2.2 Was ist CLIL-Unterricht?

Das englischsprachige Akronym CLIL bezeichnet in geeigneter Weise den prinzipiellen Dualfokus des Lernens auf Sprache und Fachinhalt. Im Gegensatz zu vielen synonym verwendeten Begriffen betont CLIL die Perspektive des Lernens (vgl. learning) und nicht die des Unterricht(en)s (vgl. teaching, instruction). (Haataja 2013, 3.) Der Inhalt (content) des Lernens ist auch auf andere Weise bestimmt als in anderen ähnlichen inhaltsbezogenen bilingualen Unterrichtsprogrammen. Der Inhalt wird nicht so viel aus dem alltäglichen Leben oder der zielsprachigen Kultur genommen, sondern eher aus den Lehrfächern und aus dem wissenschaftlichen Leben. (Wolff 2007, 15–16.) Das bedeutet, dass ein Fach in bestimmten wöchentlichen Stunden in der Zielsprache unterrichtet wird, also die Schüler und Schülerinnen lernen nicht nur die Sprache, sondern auch ein neues Thema in der Fremdsprache. Es gibt zwei Ziele in der Klasse: ein Unterrichtsziel bezieht sich auf das Fach oder Thema und das andere auf die Fremdsprache. (Steinhäusler & Kazianka o.J., 6.)

CLIL ist an sich *keine Unterrichtsmethode*, sondern eher ein Bildungsansatz, der lernerzentrierte Unterrichtsmethoden bzw. unterrichtliche Sozialformen favorisiert. Wie Haataja (2013, 3) schreibt, „[...] geht es im CLIL im Ganzen um die Gestaltung und Entwicklung schulisch-institutioneller Lernumgebungen dahingehend, dass dort der individuell profilier- und regulierbare Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten über Fächergrenzen hinweg erfolgen kann.“ Da ist es wichtig, dass die Charakteristika der außerschulischen Wirklichkeiten und der jeweils erforderlichen sprachlich-fachlichen Kompetenzen in besonderem Maße berücksichtigt werden. (Haataja 2013, 3.) CLIL kann auf mehrere Arten unterrichtet werden (dazu mehr im Kapitel 4) und gute Resultate werden mit sehr unterschiedlichen CLIL-Arten erzielt. Es ist aber schon klar geworden, dass auch ein kleiner Anteil von CLIL hilft, in jungen Leuten die Neugier und Bereitschaft sowohl für das Erlernen einer Sprache als auch für ein Unterrichtsfach zu wecken. (Steinhäusler & Kazianka o.J., 6.)

Der Begriff CLIL ist eine europäische „Entdeckung“ und wurde 1994 eingeführt. Heutzutage verwendet man CLIL als Oberbegriff des integrierten Sprachen- und Fachlernens:

Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of subjects other than language itself (Marsh & Langé 2000).

Dieses Zitat bezeichnet noch eine Besonderheit des CLILs und unterscheidet es von der Immersion: in der Immersion geschieht der Unterricht in der anderen offiziellen Sprache des Landes (im Allgemeinen) und im *CLIL in einer anderen Sprache als Sprache der Gemeinschaft*.

Obwohl der CLIL-Unterricht seinen Platz im Schulsystem verschiedener Länder gefunden hat, hat es die ganze Zeit eine breite Diskussion über die Didaktik und Methodik des bilingualen Sachfachunterrichts gegeben. Theorie, curriculare Struktur und Methodik des CLILs sind von den Fachdidaktikern der Fremdsprachen geprägt, aber bis heute gibt es weder einen Konsens über die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts, noch eine Methodik des fremdsprachlich durchgeführten Sachfachunterrichts. Andere Problembereiche in CLIL sind einige innere Faktoren, wie beispielsweise Materialsituation und Ausbildungsstand der Lehrkräfte. (Bach 2007, 9–22; Haataja & Wicke 2015.) Später in dieser Arbeit werde ich mich auf den deutschsprachigen CLIL-Unterricht in Finnland und besonders auf den Ausbildungsstand der Lehrkräfte konzentrieren.

2.3 Warum CLIL-Unterricht?

CLIL ist ein wichtiger Teil des Mehrsprachigkeitsprogramms der Europäischen Union und mit dieser Mehrsprachigkeit ist u.a. gemeint, dass man neben der eigenen Muttersprache zwei andere Sprachen beherrschen sollte. Die Beherrschung des Englischen gehört schon in der heutigen Gesellschaft zu den Schlüsselqualifikationen jedes europäischen Bürgers, sie ist für jeden Beruf notwendig und darf daher nicht einer angestrebten Mehrsprachigkeit zugerechnet werden. (vgl. Wolff 2008, 151; Europäische Kommission 2003.)

Seit den 1990er Jahren hat die Europäische Kommission mehrere „Programme“ zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit in Europa erstellt, und davon ist besonders *Action Plan 2004-2006* aus dem Jahr 2003 für CLIL wichtig (vgl. Europäische Kommission 2003; 2006). Im Action Plan 2004-2006 gibt es einen Abschnitt, wo über lebenslanges Sprachenlernen geschrieben wird, und da gibt es eine Beschreibung des CLIL (Europäische Kommission 2003):

Das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (Content and Language Integrated Learning - CLIL), d. h. der fremdsprachliche Fachunterricht, kann einen wesentlichen Beitrag zu den Sprachlernzielen der Union leisten. Es bietet den Schülern die Möglichkeit, ihre neuen Sprachkenntnisse sofort anzuwenden, anstatt sie zu erwerben und erst später zu nutzen. Auch ermöglicht es einem größeren Kreis von Lernenden den Zugang zu Sprachen, fördert das Selbstbewusstsein der jungen Lernenden und derjenigen, die im formalen Sprachunterricht der allgemeinen Bildung nicht so gut abgeschnitten haben. Dabei muss für den Kontakt mit der Sprache keine zusätzliche Zeit im Lehrplan vorgesehen werden, was in beruflichen Kontexten von besonderem Interesse sein kann. Die Einführung von CLIL-Konzepten in einer Einrichtung kann durch die Präsenz geschulter Lehrer (Muttersprachler der Unterrichtssprache) erleichtert werden.

Ein Kind besitzt schon sehr jung die Fähigkeit, mit einem nur geringen Wortschatz zu kommunizieren. Genau so kann man auch verschiedene Sprachen mit Erfolg verwenden, auch wenn die Grammatik noch unvollständig, der Wortschatz lückenhaft und die Aussprache ungenau ist. Man sollte die neue Sprache sofort als Kommunikationsmittel verwenden. Ein Grund, warum der CLIL-Unterricht Jugendliche motiviert, eine neue Sprache zu verwenden, liegt in der positiven Einstellung zur Sprache(n). (Steinhäusler & Kazianka o.J., 8.) Doch muss man auch hier erwähnen, dass der CLIL-Unterricht anstrengender für Jugendliche ist, weil sie ständig mit zwei (oder mehreren) Sprachen lernen und ihre Schultage oft länger als im „Normalunterricht“ sind.

Das Beherrschen mehrere Sprachen hat aber auch kognitive Einflüsse. Für die Denkprozesse eines Kindes oder Jugendlichen ist es immer nützlich, eine weitere Sprache zu können, obwohl die Sprache nur minimal beherrscht wird. Die Chance, in mehreren Sprachen zu denken, verbessert im Allgemeinen die Denk- und Lernfähigkeit. Den Kindern wird im CLIL-Unterricht die Möglichkeit geboten, *in einer anderen Sprache zu denken* und nicht nur, diese Sprache zu erlernen. (Steinhäusler & Kazianka o.J., 9.)

Wie schon oben einigermaßen berichtet wurde, sind die Rolle(n) und Funktion(en) der Sprache(n) in der bzw. für die Bildung genauso wie die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs zu wesentlichen Entwicklungsbereichen der europäischen Sprachenbildungspolitik erklärt worden (Haataja 2013, 5) und das ist ganz gut in einer „Plattform“ des Europarats (2013) erklärt worden (vgl. language(s) of, in and for education and schooling; plurilingual and intercultural education). Die Schülerpopulationen in den europäischen Bildungssystemen werden sprachlich-kulturell immer heterogener und deswegen müssen im Unterricht immer neue Dimensionen und Umsetzungsformen gefunden werden. Der CLIL-Ansatz ist eine (gute) Möglichkeit, Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft zu fördern. (Haataja 2013, 5.)

2.4 CLIL in Finnland

Im Jahre 1991 gab es eine Veränderung im finnischen Grundschulgesetz¹, welche ermöglichte, dass die Unterrichtssprache auch eine andere als die Sprache der Schule² sein kann (Kangasvieri et al. 2011, 12). Doch gab es auch vor diesem Jahr fremdsprachlichen Unterricht an einigen Schulen, aber es war genehmigungspflichtig und diese Erlaubnis bekam man vom Unterrichtsministerium. An diesen „besonderen“ Schulen war die Sprache der Schule eine Fremdsprache und aller Unterricht war fremdsprachlich (z.B. Deutsche Schule Helsinki). (Mustaparta 2011.)

Wie schon unter Punkt 2.1 erwähnt wurde, hat es in Finnland von Anfang an neben CLIL eine andere Variante des bilingualen Unterrichts gegeben, nämlich Immersion (in Finnland wird eher die Bezeichnung Sprachbad³ verwendet). Der finnische Sprachbadunterricht kann als *frühe Vollimmersion* bezeichnet werden, weil das Sprachbad schon im Kindergarten beginnt (im Alter von 3-6 Jahren, das Kind hat seine Muttersprache sprechen gelernt) und am Anfang nur die Sprachbadsprache gesprochen wird (obwohl das Kind sie nicht versteht). Die Kinder lernen Schreiben und Lesen zuerst auf der Sprachbadsprache und dann auf der Muttersprache. Der finnische Sprachbadunterricht ist auch *mehrsprachig*, was bedeutet, dass die dritte Sprache (L3) (die erste Fremdsprache, also nicht einheimische Sprache) heutzutage schon in der ersten Klasse beginnt und die Schüler dann in der fünften Klasse eine (fakultative) L4 dazu wählen können. (Bergroth & Björklund 2013, 93–94; Haataja 2005, 9–11.) Eigentlich sollte die Einteilung dieser verschiedenen Versionen des bilingualen Unterrichts klar sein: Der Sprachbadunterricht geschieht nur in den einheimischen Sprachen (Finnisch oder Schwedisch) und CLIL und andere Formen von bilinguaalem Unterricht in anderen Sprachen (vgl. Zitat von Marsh&Langé im Kapitel 2.2). Diese Sprache ist in Finnland hauptsächlich Englisch, aber es gibt CLIL-Unterricht auch auf Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch und Chinesisch. (Mustaparta 2011.) Doch einige Untersuchungen im Bereich bilingualer Unterricht in Finnland haben verraten, dass diese Einteilung nicht so einfach ist und dass es auch an einigen Schulen Sprachbadunterricht z.B. auf Englisch gibt (Kangasvieri et al. 2011, 17–19).

Wie auch anderswo in Europa, ist CLIL-Unterricht in Finnland nicht eindeutig definiert. Es gibt keine klare und festgelegte Terminologie und deswegen kann bilingualer Unterricht sehr unterschiedlich gelingen. Die Zahl der Fächer, die fremdsprachlich unterrichtet werden, variiert sehr stark in verschiedenen Schulen. Der CLIL-Unterricht kann in irgendeiner Jahrgangsstufe beginnen und der CLIL-Unterricht kann von einigen Kursen bis zu neun Jahren (die Länge des grundbildenden Unterrichts in Finnland) dauern. (Kangasvieri et al. 2011, 18–19.)

In Finnland gibt es CLIL-Unterricht hauptsächlich nur im grundbildenden Unterricht, weil das Abitur auf Finnisch oder Schwedisch gemacht wird (Mustaparta 2011). Für den grundbildenden Unterricht gibt es Rahmenlehrpläne und Standards, die

¹ L 261/1991. *Laki peruskoululain muuttamisesta* L 8.2.1991/261

² In Finnland ist die Sprache der Schule entweder Finnisch oder Schwedisch (L 628/1998, geändert L 1288/1999 10 §)

³ Sprachbad heißt auf Finnisch *kieliky/lypy* und auf Schwedisch *språkbad*.

vom Zentralamt für Unterrichtswesen festgelegt werden. Zurzeit ist POPS 2004⁴ gültig, aber die neue, im Herbst 2016 in Kraft tretende POPS 2014 ist schon fertig geworden und im Onlineformat zu sehen. In beiden Rahmenlehrplänen gibt es ein Kapitel, wo über bilingualen Unterricht (Sprachbad und andere Formen von bilinguaem Unterricht) berichtet wird (in POPS 2004 Unterkapitel 9.1 und in POPS 2014 Kapitel 10). In diesen Rahmenlehrplänen ist der Sprachbadunterricht und der fremdsprachliche Unterricht so eingeteilt, dass im Sprachbad etwa 50 % und im fremdsprachlichen Unterricht etwa 25 % des Unterrichts in der Zielsprache gegeben werden. Anhand dessen kann man sehen, dass es einige Regelungen für den bilingualen Unterricht in Finnland gibt, aber viele Sachen müssen Schulen und Gemeinden selbst entscheiden. Es ist auch bemerkenswert, dass in diesen Rahmenlehrplänen nicht von CLIL-Unterricht die Rede ist, sondern vom *Fremdsprachlichen Unterricht* (POPS 2004) und vom *Umfangreichen bilingualen Unterricht* oder *Zielsprachenunterricht* (POPS 2014).

⁴ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen 2004.)

3 CLIL-Lehrende in Finnland

In diesem Kapitel werde ich darlegen, was für ein Beruf CLIL-LehrerIn ist und welche Anforderungen der CLIL-Unterricht an die Lehrende stellt. In dieser Arbeit konzentriere ich mich auf den deutschsprachigen CLIL-Unterricht in Finnland, und deswegen werde ich nur die Situation in Finnland beschreiben. Zuerst werden die Grundanforderungen an CLIL-Lehrende vorgestellt und zum Schluss wird über die Situation der Lehreraus- und -fortbildung der CLIL-Lehrkörper in Finnland berichtet.

3.1 Grundanforderungen an CLIL-Lehrenden

Wie auch alle anderen Lehrer und Lehrerinnen in Finnland, müssen auch CLIL-Lehrenden qualifiziert sein, d.h. sie müssen eine pädagogische Ausbildung absolvieren. CLIL-Lehrkörper erhalten entweder eine Klassenlehrer- oder eine Fachlehrerausbildung als Grundausbildung, je nach dem was und auf welchem Niveau sie unterrichten. Die *KlassenlehrerInnen* können fast alle Fächer in den Klassen 1–6 (die Primarstufe) unterrichten. Die *FachlehrerInnen* (in der Sekundarstufe (Klassen 7–9) und in der gymnasialen Oberstufe) sind normalerweise in 1 bis 3 Fächer qualifiziert, aber sehr selten gibt es „Kombis“ mit Sprach- und (Sach-)Fachfächern, z.B. Deutsch und Geschichte. Normalerweise gibt es SprachlehrerInnen, die in einer oder mehreren Sprachen qualifiziert sind, und Fachlehrer, die z.B. in mathematischen Fächern (Mathematik, Chemie, Physik) qualifiziert sind. Es ist dementsprechend nicht einfach, CLIL-Lehrende in Finnland zu sein. Die Klassen- und FachlehrerInnen müssen Kenntnisse in der Zielsprache bekommen und diese Sprachkenntnisse auch nachweisen (mehr unter Punkt 3.1.1) oder aber die SprachlehrerInnen müssen Fachkenntnisse studieren. Es wäre auch wichtig, dass CLIL-Lehrenden Kenntnisse über multikulturelle Erziehung oder Mehrsprachigkeit haben. Darüber wird mehr im Abschnitt 3.1.2 dargelegt. (Zu diesem Kapitel, vgl. Miettinen, Kangasvieri & Saarinen 2013, 71–90.)

3.1.1 Sprachkenntnisse

In Kapitel 2 wurde schon erklärt, dass die Unterrichtssprache in finnischen Schulen entweder Finnisch oder Schwedisch ist, aber seit 1991 kann der Unterricht auch in einer Fremdsprache erfolgen. Es gibt allerdings bestimmte Anforderungen an Sprachkenntnisse die Lehrenden des fremdsprachlichen Unterrichts. In der Verordnung der Befähigungserfordernisse des Unterrichtswesens⁵ (A 986/1998, verändert A 1133/2003) steht in mehreren Paragraphen, was für Sprachkenntnisse die Lehrenden, die in einer anderen Sprache als der Sprache der Schule unterrichten, haben müssen:

⁵ Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (A 986/1998, muutettu valtioneuvoston astuksella A 1133/2003)

9 §

Kielitaitovaatimukset

Perusopetusta tai esiopetusta antavalla opettajalla tulee olla koulun opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito.

Jos opetuskieli on muu kuin koulun opetuskieli [...], opetusta voi antaa myös henkilö, joka hallitsee opetuksessa käytettävän kielen. Opetushallitus määrää tarvittaessa, miten kielenhallinta osoitetaan.

9 §

Vorgeschriebene Sprachkenntnisse

Lehrende des grundbildenden Unterrichts oder der Vorschulerziehung müssen die Sprache der Schule mündlich und schriftlich vorzüglich beherrschen.

Wenn die Unterrichtssprache eine andere als die Sprache der Schule ist [...], kann auch eine solche Person unterrichten, der die Sprache des Unterrichts beherrscht. Das Zentralamt für Bildungswesen erlässt gegebenenfalls, wie die Sprachkenntnisse nachgewiesen werden müssen. (Übersetzung der Verfasserin)

Der Absatz 1 bedeutet, dass die Lehrenden des fremdsprachlichen Unterrichts auch die Sprache der Schule beherrschen müssen. Sprachkenntnisse des Finnischen oder Schwedischen können die Lehrenden auf verschiedene Weise nachweisen: Der Reifetest des Hochschulabschlusses auf Finnisch/Schwedisch, das Abitur mit einer guten Note (wenigstens magna cum laude approbatur) in der Muttersprache, Niveau 6 der Allgemeinen Sprachprüfung⁶ (entspricht Niveaustufe C2 im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)) oder der Sprachprüfung der Staatsverwaltung⁷. (Kangasvieri et al. 2011, 31.) Den zweiten Absatz über die Sprachkenntnisse der Lehrenden des fremdsprachlichen Unterrichts hat das Zentralamt für Bildungswesen 2005 genauer geregelt. Es gibt zwei Möglichkeiten, wie ein Lehrer bzw. eine Lehrerin seine/ihre Sprachkenntnisse nachweisen kann: (1) Niveau 5 der Allgemeinen Sprachprüfung in der Unterrichtssprache (entspricht Niveaustufe C1 des GER) oder (2) Wenigstens 80 Studienpunkte (ECTS) in den Studien der Unterrichtssprache an der Universität. Diesen zweiten Punkt kann man auch durch einen Hochschulabschluss im Ausland, durch ein in der dortigen Unterrichtssprache absolviertes Studium nachweisen. (Opetushallitus 2005).

3.1.2 Kenntnisse über Besonderheiten des bilingualen Unterrichts

Ein CLIL-Lehrer oder eine CLIL-Lehrerin ist in Finnland gesetzlich qualifiziert, wenn er bzw. sie eine pädagogische Ausbildung gemacht hat und Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache nachweisen kann (vgl. oben). Doch wäre es nützlich, dass er bzw. sie auch Kenntnisse über die Besonderheiten des bilingualen Sachfachunterrichts erworben hätte? Zum Beispiel Kim Haataja hat in seinen verschiedenen Untersuchungen im Bereich des integrierten Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)

⁶ Yleinen kielitutkinto http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/yleiset_kielitutkinnot (19.3.2016), Niveau 6 ist das höchste Niveau (1–6).

⁷ Valtionhallinnon kielitutkinto http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/kielitutkinnot/valtionihallinnon_kielitutkinnot (19.3.2016)

bestimmte Qualifikationen gesammelt, die erforderlich für das Unterrichten von Schulfächern in einer anderen Sprache als der Erstsprache der Lernenden sind:

- lernpsychologische Kenntnisse über Zwei- und Mehrsprachigkeit
- sachfachrelevante Kompetenzen in der Fremdsprache
- Beherrschung eines breiten Repertoires an Methoden für die Vermittlung von Sachfach und Fremdsprache
- die Fähigkeit, fremdsprachliche Unterrichtsmaterialien für das Fach zu beschaffen und zu adaptieren (Internetquelle 12.)

Auch Vollmer (2008, 56) ist der Meinung, dass ein erweitertes Verständnis von *Spracherwerb* sehr wichtig ist. Im bilingualen Unterricht muss das sprachliche Lernen gezielt beobachtet, gefördert und ausgebaut werden, um die Besonderheiten dieses speziellen Typs von Spracherwerb herauszuarbeiten. Vollmer (2008, 56–57) versteht unter Spracherwerb nicht nur die Aneignung eines sprachsystematischen Wissens, sondern auch die Entwicklung einer entsprechenden Sprachbewusstheit, Sprachreflexion und Sprachlernbewusstheit. Ein wichtiger Schwerpunkt im bilingualen Unterricht ist die *Lernerautonomie*, auch im Spracherwerbsprozess. Thürmann (2008, 84) meint, dass der bilinguale Fachunterricht mit Blick auf den Spracherwerb ganz wesentlich auf zwei Faktoren verweist: (1) auf die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihre Verantwortung für ihren eigenen Spracherwerb, (2) auf das Zusammenspiel von Lernergebnissen über die Grenzen der Fächer hinweg.

Thürmann (2008) erstellt in ihrem Beitrag einen Kriterienkatalog zur Auswahl von Unterrichtsmethoden und Lehr-Lern-Techniken für bilingualen Unterricht. Viele Methoden gelten auch für den modernen Fremdsprachenunterricht, sind aber für den bilingualen Unterricht besonders wichtig. Diese Unterrichtsmethoden gliedern sich nach Thürmann (2008) in die Bereiche *Rezeption*, *Produktion* und *Selbstständigkeit*, wovon schon die Rede war. Im Bereich Rezeption wird der Blick auf Methoden gerichtet, die Krashens (1982) Prinzip des *comprehensible input* folgen und darüber hinaus Fehlerrückmeldungen und Korrekturmöglichkeiten vorsehen. Auf diese Weise bekommen die Schüler und Schülerinnen die Gelegenheit, falsch aufgenommene sprachliche Regelungen und Muster zu erkennen und zu korrigieren (Thürmann 2008). Für den Bereich Produktion müssen Strategien und Sprachmuster zur Verfügung gestellt werden, mithilfe derer die Schülerinnen und Schüler ihre Denkprozesse situationsbezogen schriftlich oder mündlich kommunizieren können. Die Lernenden sollten aus verschiedenen sprachlichen Registern wählen und z.B. auf verschiedene Textsorten zurückgreifen können. Hier sind verschiedene unterstützende Techniken wie *bridging/prompting* und *code-switching* wichtig. Beim *bridging/prompting* versteht der Lehrer, was der Lernende zu sagen versucht und hilft ihm, das passende Wort zu finden, so dass der Lernende weitermachen kann. Beim *code-switching* übernimmt der Lernende oft unbemerkt Wörter aus der Muttersprache, wenn er etwas in der Unterrichtssprache ausdrücken will. (Thürmann 2008.)

Wenn es um unterstützende Techniken geht, führt Butzkamm (2008) in seinem Beitrag an, dass *etwas weniger Fremdsprache* durch den kalkulierten und

wohldosierten Einsatz der Muttersprache *zu mehr Fremdsprache* führen kann. Butzkamm führt sieben Formen der planvollen Mitbenutzung der Muttersprache im fremdsprachlich geführten Sachfachunterricht auf, von denen die aus Lehrperspektive wohl wichtigste, und am schwierigsten umzusetzende, die „Pendelstrategie“ ist, d.h. die planvolle, in den Unterricht integrierte, kurzdauernde muttersprachliche Hilfestellung.

Bach (2008, 21) fügt noch hinzu, dass *Kulturkompetenz* wichtig für CLIL-LehrerIn ist. Nicht nur Sprachen, sondern auch jedes Sachfach ist kulturell kodiert. Das fordert die Fähigkeit, sprachlich und fachlich einen kulturangemessenen Perspektivenwechsel ausführen zu können.

Alle diese Qualifikationen, die oben gelistet sind, lassen sich nur schwer einfach nebenbei aneignen, sondern müssen vielmehr gezielt entwickelt und aufgebaut werden. Deswegen wäre ein Studiengang für die CLIL-Lehrerbildung sehr wichtig. (vgl. Internetquelle 12.)

3.2 Lehrerbildung und Lehrerfortbildung

Wie schon oben mehrmals erwähnt wurde, gibt es in Finnland keine spezielle Lehrerbildung für CLIL-Lehrende. Für SprachbadlehrerInnen begann eine eigene Lehrerbildung schon 1998 an der Universität Vaasa (in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut Kajaani von der Universität Oulu). Dieser Lehrerbildung wurde 2009 eingestellt, aber im Herbst 2014 wurde sie in Vaasa wieder aufgenommen, jetzt in Zusammenarbeit mit der Åbo Akademi-Universität. (Kangasvieri et al. 2011, 37; Internetquelle 16.) Die Universität Vaasa bietet auch einen *Studienblock Mehrsprachigkeit* als ein kleines Nebenfach (25 ECTS) oder als ein längeres Nebenfach (60 ECTS) an, und dieser Studienblock kann auch für zukünftige CLIL-Lehrende nützlich sein (Internetquelle 17).

An der Universität Jyväskylä gibt es einen *Ausbildungsplan JULIET* (Jyväskylä University Language Integration and English Teaching Programme), wo Studierende, die sich für englischsprachigen CLIL-Unterricht interessieren, bewerben können. Jedes Jahr werden 12–14 Studierende aufgenommen, und nach diesen Ausbildungsplan von 35 ECTS (+ abgeschlossenes Studium in Pädagogik) sind die Studierenden in der Lage, in der Primarstufe der Gesamtschule (Klassen 1–6) Englisch oder englischsprachigen CLIL-Unterricht zu unterrichten. (Kangasvieri et al. 2011, 40–41.)

Neben diesen JULIET-Ausbildungsplan gibt es nur *verschiedene Fortbildungskurse* für CLIL-Lehrkörper. Das Levón-Institut an der Universität Vaasa hat besonders in den 1990er Jahren verschiedene Kurse und Schulungen im Bereich Mehrsprachigkeit und Didaktik organisiert. Die Fernuniversität Vaasa hat auch früher Grund- und Fachstudien (25 und 35 ECTS) in Mehrsprachigkeit angeboten, aber heutzutage bietet die Universität Vaasa diese Studien an. Alles in allem ist es sehr schwer, alle möglichen Fortbildungsmöglichkeiten aufzulisten, weil die vergangenen und zukünftigen Fortbildungen nicht immer im Internet zu sehen sind. (Kangasvieri et al. 2011, 42–46.)

Ein Beispiel für Lehrerfortbildung im deutschsprachigen CLIL-Unterricht stellt Rainer E. Wicke in der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 40/2009 vor. In diesem

Artikel beschreibt Wicke zwei Unterrichtsversuche, die in einer längeren Seminarreihe einer Lehrerfortbildung gemacht wurden. Diese Unterrichtsversuche wurden in zwei verschiedenen gymnasialen Oberstufen durchgeführt: An einer gymnasialen Oberstufe war das Thema Kunst und Deutsch zu verbinden, und an einer anderen Musik und Deutsch. Die Ergebnisse waren sehr gut, obwohl diese Art von Unterricht den Lehrenden ein bisschen mehr Arbeit als „normaler Unterricht“ verursachte. Diese Unterrichtsversuche haben ebenfalls bewiesen, dass es auch in der gymnasialen Oberstufe möglich ist, fächerübergreifenden Unterricht zu organisieren. (Wicke 2009, 39–44.)

Was wäre dann eine angemessene Lehrerbildung für CLIL-Lehrende? Wie es auch auf den Internetseiten der CLIL-LOTE-START-Untersuchung steht (Internetquelle 12), ist eine wichtige Voraussetzung für die CLIL-Lehrerbildung eine gelungene Mischung von Theorie und Praxis. Es wäre schön, wenn die LehrerstudentInnen ein Praktikum absolvieren könnten, das aus Hospitationen in Schulen mit CLIL-Unterricht, Unterrichtsversuchen in den Universitätsseminaren und selbst erteiltem CLIL-Unterricht besteht. Ein Schulpraktikum, oder wenigstens ein Aufenthalt im Land der Zielsprache wäre auch sehr nützlich.

4 CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German

Wie schon im zweiten Kapitel erklärt wurde, wird das englischsprachige Akronym CLIL heutzutage als Oberbegriff des integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernens verwendet, obwohl der CLIL-Begriff im Laufe der Jahre eine terminologische Wandlung beziehungsweise Evolution erfahren hat. Am Anfang gab es Empfehlungen z.B. wie viel fremdsprachlich unterrichtet werden sollte (etwa 25 Prozentn), aber solche quantitativen Indikatoren sind heute für den gleichsam alle Varianten umfassenden Oberbegriff eher unerheblich. (vgl. Haataja & Wicke 2015, 8–10.)

Auch im deutschsprachigen Fachdiskurs wird das Akronym CLIL verwendet, und wenn die erste internationale Erhebungsstudie zum integrierten (Fremd-)Sprachen- und (Sach-)Fachlernen mit der Ziel- und Arbeitssprache Deutsch (2005–2007) durchgeführt wurde, wurde sie mit dem Akronym „*CLILiG*“ – *Content and Language Integrated Learning in German* – betitelt. Die Einführung des Akronyms CLILiG war nicht dazu intendiert, die bereits vorhandenen, etablierten und inhaltlich deutlich spezifischen deutschsprachigen Bezeichnungen zu beseitigen, sondern eher in besonderem Maße Möglichkeiten zur Zusammenarbeit mit (primär) deutschsprachigen Bildungskontexten und den dortigen etwas andersgearteten fächerübergreifend-integrierten Erwerbs des Deutschen als Bildungs- bzw. Zielsprache zu erforschen. (Haataja & Wicke 2015, 8–12.)

In diesem Kapitel werden verschiedene fächerübergreifend-integrierte Deutschlernwelten mit Hilfe des Buchs von Haataja & Wicke (2015) betrachtet. Dieses Buch bietet die neuesten Informationen über CLILiG weltweit an und die dort dargestellte *CLIL-Spirale* (von Haataja) erklärt, meiner Meinung nach, ganz klar, wie die verschiedenen Varianten von CLIL(iG)-Lernwelten gleichsam kategorisiert und sowohl zum Oberbegriff CLIL, als auch zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Nach der Vorstellung der CLIL-Spirale wird über den CLILiG-Unterricht in Finnland berichtet und dann die verschiedenen Varianten des CLILiG-Unterrichts in finnischen Schulen vorgestellt.

4.1 Die CLIL-Spirale

Wie bereits oben angesprochen wurde, erfolgt die praktische Umsetzung des CLIL-Ansatzes in zahlreichen unterschiedlichen Varianten. Auf der Grundlage längerfristiger Beobachtungen und angrenzender internationaler Fachdiskussionen lässt sich der CLIL-Ansatz aber als ein Kontinuum ansehen. Besonders, wenn neben inhaltlich-unterrichtspraktischen Aspekte (z.B. der Zielsprachenintensität) auch sogenannte mehr administrativ-organisatorische Aspekte (beispielsweise Unterstützungsmaßnahmen) berücksichtigt werden. Deswegen lassen sich die Dimensionen des Kontinuums sowie deren Beziehungen zueinander zum Beispiel in Spiralförmigkeit visualisieren (Haataja & Wicke 2015, 13):

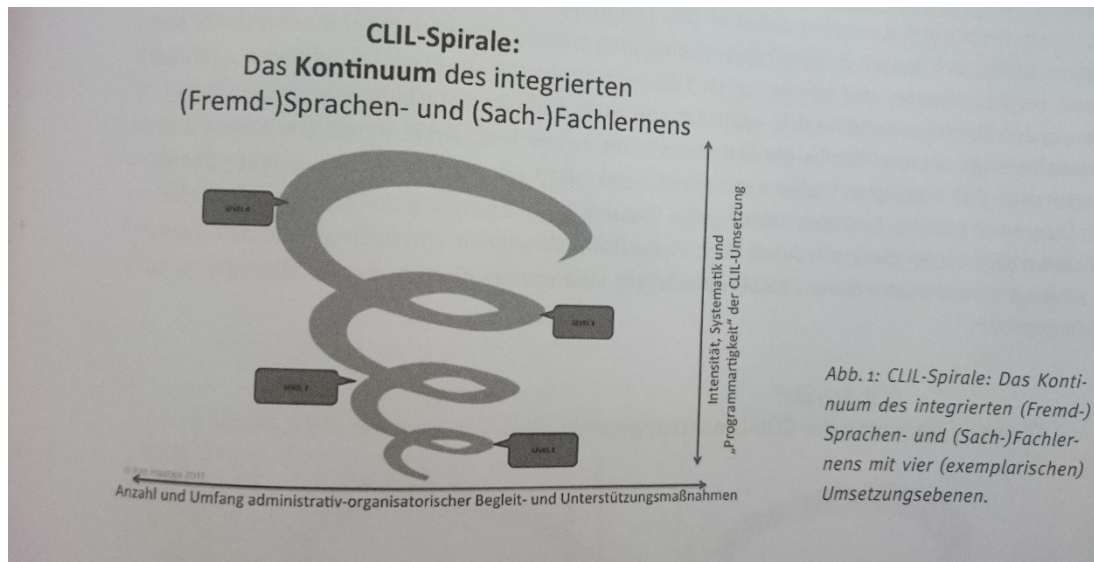


Abbildung: 1 Die CLIL-Spirale (von Kim Haataja)

In der oben abgebildeten Spirale (Abbildung 1) können eine horizontale und eine vertikale Dimension unterscheiden werden. Die Horizontalachse illustriert die Anzahl und den Umfang der für die jeweilige CLIL-Umgebung notwendigen administrativ-organisatorischen Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen. Die Vertikalachse steht für die mehr inhaltlich-unterrichtspraktischen Variablen der (zielsprachlichen) Intensität, der Systematik und der gesamten „Programmartigkeit“ der CLIL-Umsetzung. Das CLIL-Kontinuum kann man also so vorstellen, dass mit einer zunehmenden Intensität, Systematik und Programmartigkeit der CLIL-Praxis auch die Anzahl und der Umfang der für eine sachgerechte unterrichtliche Umsetzung des CLIL jeweils erforderlichen Begleit- und Unterstützungsmaßnahmen steigen. Beispielsweise CLIL(iG)-Unterricht auf der Ebene 1 (der unterste Kasten in der Abbildung 1) muss keine besonderen administrativ-organisatorischen Maßnahmen bedeuten und setzt prinzipiell auch keine (systematische) Kooperation zwischen den Lehrkräften der betroffenen Fächer voraus. Auf der Ebene 1 können z.B. nur einzelne „Miniprojekte“ im Sprach-/Fachunterricht gemacht werden, aber auf der zweiten Ebene ist der „Dualfokus“ (Sprache und Fach) stärkerer. Auf der Ebene 3 gibt es schon modulare CLIL-Einheiten im fakultativen Unterrichtsangebot, und schließlich auf der vierten Ebene gibt es feste curriculare Verankerung des CLIL, einschließlich Prüfungsstrukturen und Abschlüsse. (Haataja & Wicke 2015, 13–15.)

Haataja & Wicke (2015, 16) geben aber zu, dass diese Darstellung der CLIL-Spirale kein direktes Abbild einer empirischen Erhebung wiedergibt, weil man keineswegs die Auftrittshäufigkeit unterschiedlicher CLIL-Umgebungen, z.B. in europäischen Raum, wissen kann. Diese Präsentation dient ihrer Meinung nach eher dazu, die Vielfalt der CLIL-Umgebungen zu veranschaulichen.

Im Rahmen des Projekts *INNOCLILiG (Innovative Wege und Werkzeuge für Integriertes (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachlernen auf Deutsch)* haben Haataja & Wicke (2015) das Kontinuum des CLILiG im Spiralform gebildet. Aus Ausgangspunkt der (eher theoretischen) Betrachtung haben sie den Deutsch als Fremdsprache-

Unterricht (DaF) und den Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) gewählt. Unter dem DaF-Unterricht ist eine (Sprach-)Lernumgebung zu verstehen, in der der Erwerb des Deutschen als Zielsprache bei überaus starker Fokussierung auf der Zielsprache als Lernobjekt erfolgt. Für eine solche Lernumgebung treffen die Charakteristika eines CLILiG-Profiles und damit solche eines fächerübergreifend-integrierten (Fremd-) Sprachenerwerbs an sich nicht zu. Wenn man die CLIL-Spirale anwenden will, könnte eine DaF-Umgebung dieser Art *unter der Spirale* positioniert werden. (Haataja & Wicke 2015, 16–17.)

Im Gegensatz zur DaF-Umgebung dient in der DFU-Umgebung die Zielsprache Deutsch nicht als Lernobjekt, sondern „nur“ als Arbeitssprache, als Lernmedium zur Aneignung (sach-)fachlicher Inhalte in deutscher Sprache. Ob man solche Verhältnisse auf den Alltag übertragen versucht, könnte man sich eine DFU-Umgebung dieser Art als einen (Sach-)Fachunterricht vorstellen, der faktisch vollständig in der Zielsprache Deutsch stattfindet und auch entsprechende (erstsprachliche) Sprachkompetenzen voraussetzt. Solcher Unterricht ähnelt eher dem (muttersprachlichen) Deutschunterricht, und könnte deswegen *oberhalb der CLIL-Spirale* positioniert werden. (Haataja & Wicke 2015, 17–18.)

Das INNOCLILiG-Projekt hatte verschiedene Zielsetzungen, beispielsweise eine terminologische Verfahrensweise zu präsentieren, die es ermöglicht, ausgehend von der heute gängigen Stellung des CLILiG als Oberbegriff gerade die Vielfalt der unterschiedlichen CLILiG-Umgebungen zu demonstrieren. Diese Zielsetzungen konnten in diesem Projekt unter Zuhilfenahme der CLIL-Spirale und deren oben bereits (vereinfacht) skizzierter Übertragung auf den Kontext des CLILiG (vgl. DaF- und DFU-Unterricht) angegriffen werden. In Anlehnung an thematisch angrenzende Fachdiskussionen und vor allem eine eingehendere Dokumentation und Analyse unterschiedlicher CLILiG-Umgebungen (z.B. durch Befragungen, Interviews und Videoaufzeichnungen) konnten *vier Varianten des CLILiG* unterschieden und bei Berücksichtigung ihrer jeweils spezifischen (deutschsprachigen) Bezeichnungen auf dem CLIL-Kontinuum positioniert werden (Haataja & Wicke 2015, 18–19.):

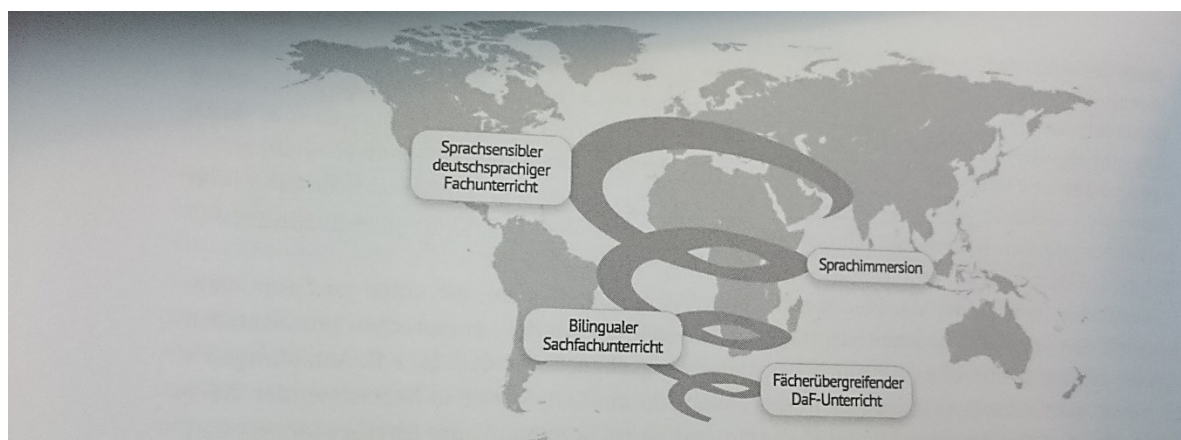


Abbildung 2: Die Vielfalt des CLILiG

Diese vier CLILiG-Umgebungen, die unten im Zusammenhang mit den jeweiligen finnischen CLILiG-Schulen näher erläutert werden, entsprechen grundsätzlich solchen der vier weiter oben besprochenen Umsetzungsebenen des CLIL (siehe Abbildung 1) und beschreiben auch das Zielprinzip der CLIL-Spirale. Es muss jedoch beachtet werden, dass diese nicht überall die einzig möglichen Varianten des CLILiG auf der jeweiligen Umsetzungsebenen (Ebene 1–4) darstellen, sondern es auch Zwischenmodelle geben kann, die zum Beispiel zwischen der ersten und zweiten Ebene liegen können. (Haataja & Wicke 2015, 19.)

4.2 Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland

Wie Kangasvieri et al. in ihrer Recherche (2011) feststellen, ist es sehr schwer, genaue Informationen über die Lage des heutigen Standes des bilingualen Unterrichts in Finnland herauszufinden. Wenn man die Internetseiten der Gemeinden, Kindergärten und Schulen durchblättert, ist es möglich, ein Bild zu bekommen, aber es ist nicht sicher, dass alle Informationen auf Internetseiten vorhanden sind. (Kangasvieri et al. 2011, 12.) Wenn man nur die Recherche von Kangasvieri et al. über bilingualen Unterricht in verschiedenen Gemeinden in Finnland aus dem Jahr 2011 berücksichtigt, bekommt man den Eindruck, dass nur in Helsinki, Tampere und Turku deutschsprachiger CLIL-Unterricht stattfindet (Kangasvieri et al. 2011, 92–93). Doch nicht alle Gemeinden haben in dieser Recherche aus irgendeinem Grund geantwortet oder haben nicht erwähnt, in welchen Sprachen der bilinguale Unterricht in ihrer Gemeinde stattfindet, und deswegen kann man diesen Resultaten nicht genau vertrauen (Kangasvieri et al. 23–25).

Nach einer gründlichen Durchsicht der Internetseiten verschiedener Gemeinden und Schulen habe ich festgestellt, dass gerade Turku, Helsinki und Tampere deutlich über ihren deutschsprachigen CLIL-Unterricht berichten. Auch die Vantaa-Gemeinde hat am Ende des Jahrs 2015 mitgeteilt, dass sie mehr an ihren zweisprachigen finnisch-deutschen Unterricht investieren werden, und der Unterricht von der Martinlaakso-Schule zu der Länsimäki-Schule im Herbst 2016 verlegt wird (Internetquelle 2). In Kuopio gibt es auch eine Schule, wo die deutsche Sprache bereits seit über 20 Jahren eine wichtige Rolle spielt (Internetquelle 3). Genau diese fünf Schulen haben in dieser Arbeit eine große Bedeutung, weil LehrerInnen von diesen Schulen an meiner Befragung teilgenommen haben.

Wenn man geographisch denkt, bemerkt man, dass fast alle diese CLILiG-Schulen im Südfinnland liegen. Kuopio liegt etwa 400 km nördlich von Helsinki und ist die nördlichste Stadt in Finnland, wo man an CLILiG-Unterricht teilnehmen kann. Doch in Oulu, etwa 600 km nördlich von Helsinki, sind deutschsprachige Kindergartenangebote vorhanden, aber nicht CLILiG im grundlegenden Unterricht. (vgl. Internetquelle 4.) Als Nächstes werde ich erläutern, wie die verschiedene Varianten von CLILiG-Unterricht in Finnland erscheinen und an welchen Schulen. Diese Sprachimmersion, die in der Abbildung 2 vorkommt, wird nicht vorgestellt, weil es solchen Unterricht nicht in Finnland gibt. Sprachimmersion mit der Ziel- und

Arbeitssprache Deutsch kommt als Teilimmersion unter anderem in Kanada vor. (Mehr von „Deutsch-Immersion“ in Haataja & Wicke 2015, 81–116.)

4.2.1 Fächerübergreifender DaF-Unterricht

Fächerübergreifender DaF-Unterricht (FüDaF) liegt auf der untersten Ebene in der CLIL-Spirale (vgl. Abbildung 1 & 2) und ist deswegen am leichtesten zu schaffen. Weil in vielen (europäischen) Ländern keine entsprechende Lehrerbildung für die Qualifizierung von CLIL-Lehrenden existiert, gibt es auch keine festen Regelungen, wie FüDaF funktionieren sollte. Der FüDaF-Unterricht berücksichtigt Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer (z.B. Kunst, Musik, Biologie) im fremdsprachigen Deutschunterricht. Ein solcher Unterricht bietet den SchülerInnen die Möglichkeit, in offenen Lehr- und Lernszenarien, wie dem Projektunterricht, entsprechende Kompetenzen anzueignen. (Wicke 2015, 25–26.)

Bei dem FüDaF handelt es sich in erster Linie um *Sprachunterricht*, nicht um Fachunterricht wie bei den anderen Varianten des CLILiG. Doch öffnet der FüDaF den Einflüssen des bilingualen Sachfachunterrichts, weil der ritualisierte Fremdsprachenunterricht durch die Berücksichtigung sachfachlicher Inhalte erweitert wird. Im FüDaF ist die fremde Sprache nicht nur Gegenstand, sondern vor allem ein elementares und authentisches Kommunikationsmittel für SchülerInnen und LehrerInnen, also Medium und Inhalt zugleich. Der FüDaF-Unterricht sollte nach den Prinzipien des *aufgabenorientierten Lernens* (Task Based Learning) ausgerichtet werden und den SchülerInnen Lernangebote machen, die einen Sitz im Leben haben. Wenn das angebotene Wissen relevant für die SchülerInnen ist, so wird es (leichter) in ihr alltagweltliches Begriffs- und Sprachrepertoire integriert. (Wicke 2015, 26–28.)

Ein effektiver fächerübergreifender Unterricht kann vorübergehend von einzelnen Personen, den sogenannten Einzelkämpfern, angeboten werden. Institutionell kann er aber auf Dauer nur gelingen, wenn die jeweiligen Fachlehrer sich in sogenannten professionellen Lerngemeinschaften organisieren. Die LehrerInnen müssen aber auch die Erfahrung machen, dass sie etwas „davon“ haben, wenn sie sich auf die Ausrichtung des FüDaF einlassen. Also, dass ihr Unterricht durch den Einbezug sachfachlicher Inhalte interessanter und somit auch motivierender für die Lernenden wird. (Wicke 2015, 29.)

Obwohl der FüDaF-Unterricht viele gute Sachen mit sich bringt und ganz leicht den „normalen“ DaF-Unterricht substituieren konnte, wird es noch dauern, bis die Lehr- und Lerntraditionen sich verändern werden. Das größte Problem, warum es nicht mehr FüDaF-Unterricht zum Beispiel hier in Finnland gibt, ist die mangelhafte Lehreraus- und -fortbildung für die CLILiG-Lehrkräfte (Haataja & Wicke 2015, 46–47).

Von den oben genannten fünf Schulen, die in Finnland CLILiG-Unterricht anbieten, gehört die *Pohjantie-Schule in Kuopio* zu dieser FüDaF-Variante. In der Pohjantie-Schule ist der Unterricht eher „sprachangereichert“ (kielirikastettu), was

bedeutet, dass die A-Fremdsprache Deutsch⁸ schon in der ersten Klasse beginnt und dazu einige Unterrichtseinheiten ab und zu auf Deutsch unterrichtet werden. Im Anfangsunterricht (Klassen 1 und 2) werden unter anderem deutsche Lieder gesungen und deutsche Spiele gespielt. Auch Wörter und Ausdrücke (beispielsweise Begrüßungen) werden geübt, aber das Sprachenlernen wird immer durch Tätigkeiten geschehen. In der dritten Klasse beginnt der „normale“ A-Fremdsprachenunterricht und nur die Umwelt- und Naturkunde wird zweisprachig in der 3-6 Klasse unterrichtet. In den Klassen 7-9 der Gesamtschule ist es nicht mehr möglich, am FöDaF-Unterricht teilzunehmen, sondern das Deutschlernen muss nur im DaF-Unterricht weitergemacht werden. (Internetquelle 3.)

Als ich dieses Buch von Haataja & Wicke (2015) Anfang des Jahres 2016 bekam, bemerkte ich, dass es auch ein sehr nützliches INNOCLILiG-Portal⁹ im Internet gibt. Von diesem Portal ging aus (wegen Videodokumentationen), dass es auch in der *Mukkula-Schule in Lahti* und in der *Normalschule/Übungsschule der Universität Joensuu* FöDaF-Unterricht gibt. Der FöDaF-Unterricht in diesen Schulen ähnelt dem Unterricht in Pohjantie-Schule in Kuopio, also der A-Fremdsprache-Unterricht beginnt schon in der ersten Klasse und es wird u.a. viel auf Deutsch gesungen.

4.2.2 Bilingualer Sachfachunterricht

Der Begriff „Bilingualer Sachfachunterricht“ ist vor allem aus dem deutschsprachigen Raum bekannt und bezeichnet dort in aller Regel schulische Bildungskontexte, wo im Unterricht nicht-linguistischer Fächer zumindest teilweise eine andere Sprache (in Deutschland oft Englisch oder Französisch) als die „normale“ Schulsprache als Arbeitssprache eingesetzt wird. Bilingualer Sachfachunterricht ist im deutschen (Fach-)Kontext besonders geläufig und stellt jetzt auch eine Variante des fach- und sprachintegrierten Deutschlernens (CLILiG) dar. (Thürmann 2015, 51; Haataja & Wicke 2015, 74.)

Der bilinguale Sachfachunterricht unterscheidet sich deutlich vom herkömmlichen Sprachunterricht, weil er den Aspekt der *Vermittlung von Fachwissen* in den Vordergrund stellt, nicht aber primär die Korrektheit der Zielsprachenverwendung (Thürmann 2015, 51). Im Hinblick auf die anderen Varianten der CLIL-Spirale lässt sich im Sinne von unterscheidenden Merkmalen auf die explizite Zweisprachigkeit des Unterrichts hinweisen. Der bilinguale Sachfachunterricht erstreckt sich nicht über das gesamte Curriculum, sondern vielmehr über einzelne Unterrichtsfächer, die jeweils aus kontextspezifischen Gründen passende sind. Die zielsprachlichen Unterrichtsanteile können auch sowohl quantitativ als auch qualitativ von Fall zu Fall sehr viel variieren. Zum Beispiel in den (Teil-)Immersionsprogrammen ist dies völlig anders, weil da feste Zielsprachenanteile vorgeschrieben sind. In beiden

⁸ In Finnland beginnt man normalerweise in der 3. Klasse die erste A-Fremdsprache. Diese Sprache ist sehr häufig Englisch, aber z.B. Deutsch, Französisch und Schwedisch sind auch mögliche Sprachen.

⁹ Anbei des Buchs „Sprache und Fach“ bekommt man ein Zugangscode zu diesem INNOCLILiG-Portal (<http://innoclilig.uta.fi/>), und durch Eingabe des Codes kann man sich dort registrieren und anschließend alle vorhandenen Materialien einsehen und kommentieren. Es gibt z.B. viele Interviews und Unterrichtshospitationen zu sehen.

diesen Varianten wird aber in der Regel maximal die Hälfte der Unterrichtszeit in der Zielsprache unterrichtet. (Haataja & Wicke 2015, 75.)

Mit Blick auf die Umsetzung, das inhaltliche Profil sowie die Gesamtintensität des bilingualen Unterrichts ist ein großer kontextspezifischer Spielraum gegeben. Dies ist aber nicht als Nachteil zu bewerten, weil gerade die entsprechenden Spielräume Erprobungen des bilingualen (Sach-)Fachunterrichts in zahlreichen unterschiedlichen Formen ermöglichen. Von diesen lässt sich meistens durch praktische Erprobungen und Erfahrungen die für die jeweilige Praxis am besten geeignete ergeben und sich etablieren. (Haataja & Wicke 2015, 75.)

Wenn man dieser Variante des CLILiG-Unterrichts kritisch beobachtet, lässt sich bestätigen, dass einige Dinge noch verbessert werden könnten. Haataja & Wicke (2015, 75) meinen, dass sich für den bilingualen (Sach-)Fachunterricht eine grundsätzliche Systematik und ein möglichst konsequenter Umgang mit und in der jeweiligen Zielsprache empfehlen. Dies ist nicht immer einfach, wenn man parallel in zwei Sprachen lernen oder lehren sollte. Eine andere, vielleicht noch größere Herausforderung für bilingualen (Sach-)Fachunterricht ist die lückenhafte Lehreraus- und -fortbildung. Haataja & Wicke (2015, 76–77) haben einige Entwicklungsdesiderata schon gesammelt, aber darüber werde ich später mehr berichten.

Unter „bilingualer Sachfachunterricht“ im INNOCLILiG-Portal steht eine Videodokumentation zum bilingualen Sachfachunterricht an der *Puolala-Schule in Turku*. In dieser Videodokumentation, und auch in der Homepage der Schule (Internetquelle 5), wird erzählt, wie der Unterricht an dieser Schule schon seit 1990 geschieht. Am Anfang, also in den ersten zwei Klassen, wird geübt, wie die tägliche Routine auf Deutsch abgehalten werden können. Der Hauptschwerpunkt liegt in der Verständigung der deutschen Sprache und in den mündlichen Fertigkeiten. Das Lesen- und Schreibenlernen passiert zuerst auf Finnisch, aber mit der Zeit werden auch diese Fertigkeiten in der deutschen Sprache geübt. In der dritten bis sechsten Klasse wird im Rahmen des Möglichen Deutsch in allen Unterrichtsfächern (außer der Muttersprache) verwendet. In der siebten bis neunten Klasse der Gesamtschule werden nur einige Unterrichtseinheiten auf Deutsch unterrichtet, weil es nicht genug Deutschkönnende Fachlehrer gibt. Es gibt aber ein deutscher Muttersprachler in der Schule, der wenigstens eine Stunde in der Woche mit jeder CLILiG-Klasse verbringt und in der Spracherlernung hilft.

Der im Herbst 2016 beginnende CLILiG-Unterricht an der *Länsimäki-Schule in Vantaa* kann (angeblich) unter bilingualer Sachfachunterricht verstanden werden. Auf der Homepage (Internetquelle 2) wird erzählt, dass der Unterricht „umfangreicher bilingualer Unterricht“ heißt, wie der CLIL-Unterricht in den neuesten Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht (POPS 2014) auch heißt. In den ersten zwei Klassen ist etwa die Hälfte des Unterrichts auf Deutsch, und in den Klassen drei bis sechs etwa 25 Prozent. Die erste CLILiG-Klasse beginnt in der Länsimäki-Schule in diesem Herbst (2016) und es wird auch ein neuer Lehrer/eine neue Lehrerin eingestellt. Das heißt, dass die „alten“ CLILiG-Klassen die *Martinlaakso-Schule* bis Ende der sechsten Klasse besuchen. Leider berichtet die Martinlaakso-

Schule (Internetquelle 6) eigentlich gar nichts von ihren CLILiG-Unterricht. Wenn man an die Ergebnisse eines CLILiG-Projekts vom Jahr 2006 glaubt, ähnelt der CLILiG-Unterricht in der Martinlaakso-Schule eher dem FūDaF-Unterricht (Internetquelle 4). Einige CLILiG-Lehrende habe ich doch von der Martinlaakso-Schule gefunden und ihnen meine Befragung geschickt.

4.2.3 Sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht

An den Deutschen Auslandsschulen heißt der Unterricht normalerweise Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Josef Leisen hat den klassischen DFU entwickelt und war auch an dieser Weiterentwicklung des DFU zum sogenannten sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht maßgeblich beteiligt. Der sprachensible Fachunterricht geht sensibel mit der Sprache im Fach und mit dem Sprachlernen im Fach um. Die doppelte Sensibilität verlangt von der Lehrkraft, dass sie um die morphologischen, syntaktischen und fachspezifischen Besonderheiten der Sprache im Fach, gleichfalls um die Lernhindernisse und die Sprachprobleme beim Sprachlernen im Fach, weiß. Die sprachensible Fachlehrkraft muss selbst die Fachsprache auf hohem Niveau beherrschen und um die Relevanz der Sprache im Fach wissen. Der sprachensible Fachunterricht zeigt sich erst in der Wirksamkeit des Sprachlernens bei den Lernern: Weder sprachliche Überforderung noch sprachliche Unterforderung sind wirksam, sondern *die kalkulierte sprachliche Herausforderung*. Die Lerner müssen durch passende Aufgabenstellungen in sprachlich erreichbare Sprachsituationen gebracht werden, die sie erfolgreich bemeistern. (Leisen 2015, 117.)

Leisen (2015, 118) meint, dass sich der Sprachensible Fachunterricht als „sprachbezogenes Fachlernen“ und nicht als „fachbezogenes Sprachlernen“ versteht. Weil der sprachensible Fachunterricht hauptsächlich für nicht deutsche Muttersprachler welcher Deutsch erlernen möchten, geschaffen geschaffen ist, müssen Sprachlernen und Sprachbildung im Fach unterstützt werden. Da helfen geeignete Materialien und Methoden. Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung sind Werkzeuge, die kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen. (Leisen 2015, 118–120.) Die sprachensible Fachlehrkraft muss es auch verstehen, ihre eigene Sprache angemessen zu dosieren, indem sie auf langwierige Erklärungen im Sinne einer Reduktion verzichtet und sich z.B. Hilfsmittel wie Visualisierungen von Prozessen bedient. Zu den Hilfsmitteln gehören unter anderem die Verwendung von Lernkarteien und die Erarbeitung von bilingualen Wortlisten oder von Lernplakaten. (Haataja & Wicke 2015, 163.)

Haataja & Wicke (2015, 164) verweisen, dass die Zusammenarbeit der Kollegen eine wichtige Voraussetzung für die Unterstützung und Entlastung bei der gemeinsamen Arbeit ist. Einerseits ist es wichtig, Unterrichtsmateriale gegenseitig zu arbeiten, um Überlastungserscheinungen zu erleichtern, und andererseits ist die Zusammenarbeit mit den SprachlehrerInnen empfehlenswert, um sich als FachlehrerIn auf die Schwierigkeiten der Spracharbeit im sprachsensiblen DFU vorbereiten zu können. Wie auch bei anderen CLILiG-Varianten, wird auch hier der Wunsch nach einer CLIL(iG)-betonten systematischen Lehreraus- und -fortbildung erhoben. Haataja

& Wicke (2015, 165–166) haben auch einige Möglichkeiten der Lehrerbildung vorgeschlagen, aber darüber wird später mehr berichtet.

Im INNOCLILiG-Portal wird die *Tammela-Schule in Tampere* als Beispiel dieser Variante von CLILiG-Unterricht vorgestellt (siehe auch Internetquelle 7). Es gibt deutschsprachigen Unterricht in der Tammela-Schule (Primarstufe, Klassen 1–6) seit 1996. Die Kinder müssen kleine Grundkenntnisse in der deutschen Sprache haben, wenn sie versuchen, in die deutsche Klasse hineinzukommen. Sie müssen auch Aufnahmeteste, die z.B. sprachliche Fertigkeiten testen, absolvieren. Der deutschsprachige Unterricht geschieht in jahrgangsübergreifenden Klassen (1–2, 3–4, 5–6) und der Unterricht hat einen starken (Sach-)Fachfokus. Im Anfangsunterricht ist die Intensität des deutschsprachigen Unterrichts am höchsten und die finnischsprachigen Anteile steigen graduell in den späteren Jahrgangsstufen. Nach der Primarstufe können die Schüler am deutschbetonten Unterricht in der *Sampo-Schule* (Klassen 7–9) (vgl. Internetquelle 8) teilnehmen, aber die Vorbedingung ist, dass es insgesamt 10 Schüler gibt, so dass es dieser deutschbetonte Unterricht organisiert werden kann. Leider gibt es in einem Jahrgang des CLILiG-Unterrichts an der Tammela-Schule nicht so viele Schüler jedes Jahr. Deswegen gibt es nicht jedes Jahr deutschbetonten Unterricht in der Sampo-Schule, sondern nur DaF-Unterricht für diese SchülerInnen.

In Helsinki gibt es die *Deutsche Schule Helsinki (DSH)*, wo neben den deutschsprachigen Klassen auch finnisch-deutsche „CLIL-Klassen“ stehen (Internetquelle 9). In den finnisch-deutschen Klassen nimmt der deutschsprachige Unterricht Schritt für Schritt zu: am Anfang muss man kein Deutsch sprechen können, aber die Schüler werden durch eine Aufnahmeprüfung (testet z.B. sprachliche Fertigkeiten in der Muttersprache) ausgewählt. Im Anfangsunterricht wird der Unterricht hauptsächlich von den finnischsprachigen Klassenlehrenden erteilt. Der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts nimmt mit der Entwicklung der Sprachkenntnisse der SchülerInnen in den musischen Fächern langsam zu. Ab Klasse 5 nimmt der deutschsprachige, auf deutschen Lehrplänen basierte Fachunterricht jährlich zu. Also in der DSH passiert das Deutschlernen in der umgekehrten Ordnung gegenüber vielen anderen finnischen CLILiG-Varianten, wo der Anteil des deutschsprachigen Unterrichts im Anfangsunterricht am höchsten ist. Hierfür gibt es auch ein Grund: In der gymnasialen Oberstufe der DSH ist die Unterrichtssprache für alle Schüler hauptsächlich Deutsch, es gibt keine Trennung nach deutsch- und deutsch-finnischen Klassen mehr. Die Oberstufe bereitet auf die Reifeprüfung, die dem finnischen Studentenexamen gleichgestellt ist. Diese gymnasiale Oberstufe der DSH ist auch die einzige in Finnland, wo man auf Deutsch lernen kann. (Internetquelle 10.)

5 Stand der Forschung

Die erste Untersuchung im Bereich fremdsprachlicher Unterricht an finnischen grundbildenden Schulen und gymnasialen Oberstufen stammt aus dem Jahr 1996. Damals haben Nikula und Marsh (1996, 5, 19–32) festgestellt, dass 5,3 % aller finnischen Gesamtschulen¹⁰ und gymnasialen Oberstufen bilingualen Unterricht anbieten. 2005 machte eine Gruppe der Universität Turku eine ähnliche Untersuchung, aber in dieser Recherche hat man auch den Sprachbadunterricht miteinbezogen, und spricht von CLIL-Unterricht, der fremdsprachlichen Unterricht und Sprachbadunterricht beinhaltet (Lehti et al. 2006, 294; 299). Das Ziel dieser Untersuchung war, Resultate von 2005 mit den Resultaten von 1996 zu vergleichen. Diese Recherche aus dem Jahr 2005 ergibt, dass nur 2,8 % der finnischen Gesamtschulen und gymnasialen Oberstufen CLIL-Unterricht anbieten. (Lehti et al. 2006, 298.) Der Grund der Verringerung dieser Prozentzahl kann verschiedene Gründe haben: Die Anfangsbegeisterung ging verloren, die Wirtschaftslage der Gemeinden wurde verschärft oder es gibt nicht genug Ressourcen oder Unterstützung (Lehti et al. 2006, 310).

Die letzte Untersuchung im Bereich des bilingualen Unterrichts in Finnland stammt aus dem Jahr 2011. Damals haben Kangasvieri et al. eine elektronische Befragung an allen Gemeinden in Finnland geschickt und auch einige Experten interviewt. (Kangasvieri et al. 2011, 11–16.) Sie haben versucht zu klären, (1) wie viel und wo in Finnland Sprachbad- und fremdsprachlicher Unterricht angeboten wird, (2) ob die Gemeinden diesen bilingualen Unterricht erhöhen oder verringern werden, (3) ob es genug ausgebildetes Personal für diesen bilingualen Unterricht gibt und ob es Bedarf an Fortbildung gibt, (4) was für eine Lehrerausbildung es für bilingualen Unterricht in Finnland gibt und wie viele Lehrer diese Ausbildung gemacht haben und (5) wie der Ausbildungsbedarf dieser Sprachbadlehrer und Lehrer des fremdsprachlichen Unterrichts in der Zukunft ist (Kangasvieri et al. 2011, 13–14).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung von Kangasvieri et al. sind sehr interessant und bilden die Basis für meine eigene Untersuchung, obwohl nur 54,5 % der Gemeinden auf diese Befragung geantwortet haben (Kangasvieri et al. 2011, 47). Von 336 Gemeinden im Jahr 2011 haben 17 geantwortet, dass sie fremdsprachlichen Unterricht anbieten (Kangasvieri et al. 2011, 54). Nach dieser Befragung gibt es den meisten Bilingualen Unterricht in der Uusimaa-Gemeinde (liegt in der Hauptstadtregion). Fast alle Gemeinden, die fremdsprachlichen Unterricht anbieten, bieten fremdsprachlichen Unterricht auf Englisch an, und nur in den größten Gemeinden gibt es fremdsprachlichen Unterricht auch in anderen Sprachen. (Kangasvieri et al. 2011, 55.) Das Angebot des fremdsprachlichen Unterrichts wird stabil bleiben, obwohl den Gemeinden bewusst ist, dass sich die Nachfrage besonders im Englischen erhöht (Kangasvieri et al. 2011, 58–64). Ausgebildetes Personal im

¹⁰ Die finnische Gesamtschule dauert neun Jahre (= der grundbildende Unterricht). Der Unterricht kann in Primarstufe (Klassen 1-6) und Sekundarstufe (Klassen 7-9) eingeteilt sein, oder all Unterricht kann in einer Schule gegeben werden.

fremdsprachlichen Unterricht variiert sehr stark in verschiedenen Gemeinden und verschiedenen Sprachen, aber alle Gemeinden haben geantwortet, dass die Lehrkraft Fortbildung brauchen. Zudem haben sie auch die Seltenheit dieser Fortbildungen kritisiert. (Kangasvieri et al. 56–57.) Die Lage der Lehrerausbildung für bilingualen Unterricht in Finnland ist schlecht: Es gibt keine Lehrerausbildung für CLIL-Lehrende. In Jyväskylä gibt es einen Ausbildungsplan (35 ECTS) für Lehrende des englischsprachigen CLIL-Unterrichts, aber für andere Sprachen gibt es nichts. (Kangasvieri et al. 2011, 44–46.)

Es sind auch Masterarbeiten und Dissertationen über den CLIL-Unterricht in Finnland geschrieben worden. Annukka Korkatti (2009) hat in ihrer Masterarbeit die Sprachkenntnisse und Erfahrungen der auf Englisch unterrichteten CLIL-Lehrkraft untersucht. Marja-Kaisa Pitko hat auch englischsprachigen CLIL-Unterricht untersucht und es gibt mehrere Studien von ihr, z.B. aus dem Jahr 2010: *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista viihjetä CLIL-opetuksen kehittämisessä.* (Die Fremdsprache als Mittel des Schulunterrichts. Hinweise von den Erfahrungen der Schüler um CLIL-Unterricht zu entwickeln.) Beide Studien sind aber im englischen CLIL-Unterricht gemacht worden und wie schon erwähnt, gibt es eine rudimentäre Lehrerausbildung auf Englisch für CLIL-Lehrende. Doch in beiden diesen Untersuchungen kommt vor, dass die Lehreraus- und -fortbildung für CLIL-Lehrkraft besser sein sollte und besonders die Sprachkenntnisse der CLIL-LehrerInnen nicht immer ausreichend sind.

Im Jahr 2004 wurde die Vorbereitung der erstmaligen internationalen Erhebungsstudie zum integrierten Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch in die Wege geleitet (Haataja 2009, 7). Diese Studie bekam den Namen *CLILiG 2007 (Content and Language Integrated Learning in German)*, wurde in elf europäischen Ländern durchgeführt und hatte unter anderem zum Ziel, „die Ausarbeitung von innovativen Fördermöglichkeiten des deutschsprachigen Fachunterrichts durch gemeinsame Entwicklung von Lehreraus- und –fortbildungsstrukturen“ (Internetquelle 11; siehe auch Haataja 2009). Nach dieser CLILiG 2007-Studie begann man eine neue Studie CLIL-LOTE-START (*Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English – Getting started*) und diese Studie dauerte von 2008 bis 2011. Diese Studie führte die Arbeit fort, die schon in CLILiG angefangen worden war (die Zielsprache Deutsch spielte auch hier eine große Rolle): „das Vorhandene zu pflegen, zu stärken und weiterzuentwickeln“ (Internetquelle 12). Gleichzeitig mit der CLIL-LOTE-START-Studie begann man auch eine spezielle Studie in den nordischen Ländern, CLILiG-SCAN (*Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch in Skandinavien 2008–2012*). Das Ziel dieser Studie war u.a. „die Entwicklung eines internetgestützten gemeinsamen nordischen Fort- und Weiterbildungskurses für Lehrkräfte, die in CLILiG-Umgebungen unterrichten (wollen)“ (Internetquelle 13). Die letzte Studie in diesem Bereich heißt INNOCLiG (*Innovative Wege und Werkzeuge für integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch*) und „zielt darauf ab, eine Grundlage für eine weiterführende Entwicklungsarbeit anzubieten, bei der die an früherer Stelle erkannten Forschungsdesiderata und Entwicklungsbedürfnisse gezielt

berücksichtigt werden können.” (Internetquelle 14). Im vierten Kapitel wurden schon die wichtigsten Ergebnisse dieser INNOCLILiG-Studie vorgestellt (vgl. auch Internetquelle 15).

Eine große Rolle hinter allen diesen Studien im Bereich integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch spielt ein Finne, Dozent der angewandten Linguistik, Kim Haataja, und deswegen wird der deutschsprachige CLIL-Unterricht in Finnland auch in diesen Studien berücksichtigt (CLILiG-FINNLAND). Die genauen Ergebnisse aller dieser Studien, die Haataja gemacht hat, werde ich nicht in dieser Arbeit erklären. Was aber in allen diesen Studien vorkommt, ist die Tatsache, dass es in der Lehreraus- und -fortbildung immer noch Lücken gibt. In meiner Untersuchung werde ich mich deswegen auf die Lehreraus- und -fortbildung konzentrieren, besonders im Bereich der Sprachkenntnisse der Lehrenden (vgl. Pihkos und Korkattis Untersuchungen).

6 Empirische Untersuchung

Im empirischen Teil dieser Masterarbeit werden die oben diskutierten Themen genauer untersucht. Ich entschiede, CLILiG-Unterricht in Finnland zu untersuchen, weil es ein nicht sehr viel untersuchtes Thema ist, besonders von der Sicht der Lehrenden. Die fehlende CLIL-Lehrerausbildung hat mich nur noch verbissener gemacht zu wissen, wie die CLILiG-Lehrenden ihren eigenen Unterricht finden.

Diese Untersuchung hat zwei Schwerpunkte: Das erste Ziel ist herauszufinden, wie die finnischen CLILiG-Lehrenden ihre Sprachkenntnisse finden und das zweite Ziel betrifft die Lehrerfortbildungswünsche der Lehrkraft. Die Forschungsfragen sind:

1. Wie haben die Lehrenden des deutschen CLIL-Unterrichts ihre Sprachkenntnisse bekommen und nachgewiesen?
2. Wie finden die Lehrenden ihre Sprachkenntnisse und wie ist es, auf Deutsch zu unterrichten?
3. Was für eine Lehrerfortbildung wünschen die Lehrenden des deutschen CLIL-Unterrichts?

In diesem Kapitel wird erläutert, wie die Untersuchung gemacht ist. In Kapitel 6.1 wird über die Materialsammlung berichtet, also wie das Teilnehmerfeld ausgewählt wurde und wie die Umfrage erstellt ist. Zum Schluss in Abschnitt 6.2 wird erläutert, welche Analyseverfahren verwendet werden und warum.

6.1 Datenerhebung

Von Anfang an wusste ich, dass mein Teilnehmerfeld (CLILiG-Lehrenden in Finnland) eine ganz kleine Gruppe ist, obwohl mir nicht die genaue Anzahl der Lehrenden bekannt war. Also meine Untersuchung würde auf jeden Fall eine Fallstudie sein, die sich nur für die Antworten von dieser speziellen Gruppe interessiert. Als Materialsammlung hatte ich zwei Alternativen, nämlich Interview und Umfrage. Schließlich kam ich zu dem Ergebnis, dass die Umfrage eine bessere Alternative sein würde: Dann hätten möglichst viele Lehrende die Möglichkeit, ihre Meinungen zu sagen. Die Umfrage kann auch sehr konkrete und eindeutige Erklärungen über Meinungen, Einstellungen und Interessen zu einem Phänomen bewirken, wenn sie sorgfältig geplant und aufgebaut ist (Hirsjärvi et al. 2010, 195). Als ergänzendes Material kann ich einige Videodokumentationen vom INNOCLILiG-Portal anwenden, weil da auch einige solche Themen behandelt werden, die auch meiner Untersuchung betreffen. Haataja & Wicke (2015) haben in ihrem Buch auch Entwicklungsdesiderata gesammelt, die Lehreraus- und -fortbildung betreffen. Diese Ideen werde ich mit den Ergebnissen meiner Untersuchung vergleichen.

6.1.1 Teilnehmerfeld

Das Material dieser Umfrage ist mit Hilfe einer elektronischen Umfrage (siehe Anhang 1) gesammelt. Mit Hilfe der Untersuchungen von Kangasvieri et al. (2011) und Haataja

(z.B. 2005) habe ich Schulen gefunden, wo es CLILiG-Unterricht in Finnland gibt. Danach war die Arbeit die CLILiG-Lehrenden zu finden, aber es war nicht so leicht als man glauben könnte. Die Tammela-Schule (Tampere) war die einzige, die auf ihrer Internetseite die CLILiG-Lehrenden erwähnte. Also entschied ich mich dazu eine E-Mail an einer der LehrerInnen zu schicken, und zu fragen, ob sie die anderen CLILiG-Lehrenden in Finnland kennt bzw. ob sie eine E-Mail-Gruppe haben (vgl. Anhang 2). Leider war die Antwort verneinend. Danach begann ich, E-Mail (fast das Gleiche wie im Anhang 2) an Rektoren bzw. Rektorinnen zu schicken, und zu fragen, ob sie die E-Mail-Adressen ihrer CLILiG-Lehrkraft mir zukommen lassen können. Einige antworteten sofort und gaben die E-Mail-Adressen, aber mit einer Schule dauerte es sehr lang, bis ich endlich (nach einigen Erinnerungs-E-Mails) die E-Mail-Adressen der CLILiG-Lehrenden bekam. Ich werde hier nicht genauer erwähnen, mit welchen Personen ich E-Mails geschrieben habe oder welche Schulen schnell oder langsam reagierten, weil ich die Anonymität meines Teilnehmerfelds bewahren will. Alles in allem bekam ich bis Ende Januar 2016 30 E-Mail-Adressen von CLILiG-Lehrenden aus fünf Schulen: *die Tammela-Schule* (Tampere), *die Puolala-Schule* (Turku), *die Pohjantie-Schule* (Kuopio), *die Martinlaakso-Schule* (Vantaa) und *die DSH* (Helsinki). Nach zwei Erinnerungs-E-Mails haben 12 von diesen 30 Lehrenden an meiner Umfrage geantwortet.

6.1.2 Umfrage

Als ich begann, die Fragen für die Umfrage zu entwickeln, dachte ich, dass eine Diskussion mit Kim Haataja eine gute Idee wäre. Ich besuchte im Herbst 2014 einen Kurs an der Universität Tampere, wo Kim Haataja einer der Lehrenden war. Der Kurs hieß „Sprachen in der Schule“ und Haataja berichtete da über CLIL-Unterricht und über seine eigenen Forschungen. Es war sehr interessant und eigentlich bekam ich die Idee zu meiner Masterarbeit in diesem Kurs. Weil ich mit meiner Untersuchung etwas Neues zu diesem CLILiG-FINNLAND-Thema bringen wollte und nicht die gleichen Themen behandeln, die schon in den Studien von Haataja behandelt worden sind, schickte ich im Januar 2015 eine E-Mail an Herrn Haataja.

Ursprünglich hatte ich vor, eine Interview-Pilotstudie mit der ersten Version der Umfrage zu machen. Im März 2015 schickte ich wieder eine E-Mail an Herrn Haataja, um zu fragen, ob er mir ein Lehrer/eine Lehrerin empfehlen kann, den/die ich interviewen kann (er kennt die CLILiG-Lehrende sicherlich besser als ich). Als Anhang schickte ich die erste Version meiner Umfrage, so dass er eventuell die Fragen auch kommentieren kann. Dann geschah es aber, dass Herr Haataja tatsächlich die Umfrage kommentierte und einige neue Fragen hinzufügte. Er war ebenfalls der Meinung, dass keine Pilotstudie mehr vonnöten sei. Also diese „Pilotstudie“ war jetzt ein bisschen abweichend von dem, wie ich sie mir anfangs vorstellte, aber auf jeden Fall ist die erste Version der Umfrage „getestet“ worden. Es gab nicht viele Veränderungen in den Fragen, aber einige Fragen sind vielseitiger geworden und einige Umformulierungen sind geschehen.

Die Umfrage ist auf Finnisch, weil ich vermutete, dass Finnisch die Muttersprache der Lehrenden ist und sie wahrscheinlich wortreicher auf Finnisch

antworten können. Zumindest müssen die Lehrkörper Finnisch so gut beherrschen, dass sie die Fragen verstehen. Die Antworten der offenen Fragen werden im Analyseteil ins Deutsche übersetzt. Dabei besteht immer die Gefahr, dass die Nuancen in der Übersetzung nicht völlig mit den Antworten im Originaltext übereinstimmen. Die Hauptgedanken kommen aber heraus. Zuletzt in der Diskussion der Ergebnisse dieser Untersuchung (Kap. 7.5) werde ich nur die ins Deutsche übersetzten Antworten zeigen, weil die finnischen Originalversionen schon im Analyseteil zu sehen sind.

Die Umfrage besteht aus vier Teilbereichen:

- Hintergrundinformationen (Taustatiedot)
- Deutschsprachiger CLIL-Unterricht (Saksankielinen CLIL-opetus)
- Sprachkenntnisse der CLIL-Lehrende / Beherrschung der Zielsprache (CLIL-opettajan kielitaito / kohdekielen hallinta)
- Lehrerfortbildung / Beherrschung der Zielsprache (Täydennyskoulutus / kohdekielen hallinta)

Die Fragen im Teilbereich *Hintergrundinformation* bieten Information über die Grundausbildung der Lehrenden (Frage 1), Sprachkenntnisse der Lehrenden (Fragen 2 und 3), Kenntnisse über Mehrsprachigkeitserziehung (Frage 4), Wege zum CLIL-LehrerIn (Frage 5) und Länge der Karriere als CLIL-Lehrkraft (Frage 6). Im Teilbereich *Deutschsprachiger CLIL-Unterricht* wird gefragt, warum der deutschsprachige CLIL-Unterricht wichtig ist (Frage 7) und welche Herausforderungen es in diesem Unterricht gibt (Frage 8). Die Fragen in diesen ersten beiden Teilbereichen sind in Multiple-Choice-Form.

Der dritte Teilbereich konzentriert sich auf *Sprachkenntnisse der CLIL-Lehrende und Beherrschung der Zielsprache*. Zuerst wird gefragt, in welchen Zusammenhängen Lehrende Deutsch verwenden und wie viel (Frage 9). Dann gibt es vier offene Fragen, in welchen nach Sprachkenntnissen gefragt werden (Fragen 10-13).

Im vierten Teilbereich handeln die Fragen die *Lehrerfortbildung* ab. Auch hier wird die Beherrschung der Zielsprache aufgegriffen und gefragt, in welchen Teilbereichen der Zielsprache Lehrende Fortbildung brauchen beziehungsweise haben wollen, und wie Lehrkörper ihre Sprachkenntnisse in Form von Fortbildungen am besten aufrechterhalten und verbessern können (Fragen 14-20). Zum Schluss gibt es noch eine Möglichkeit, andere Wünsche und Bedürfnisse, die Lehrerfortbildung betreffen, zu definieren.

Am Anfang war die Umfrage nur in der Papierform und erst im November 2015 begann ich, die elektronische Umfrage zu bilden. Es dauerte eine Weile, bis ich das passende Programm (elomake3.uta.fi) für die Umfrage fand. Ich war gezwungen, einige Änderungen in den originellen Fragen zu machen, so dass sie in elektronischer Form möglichst gut funktionieren. Im Anhang 1 steht die Umfrage ungefähr in solcher Form, wie sie im Internet zu sehen ist. Die Umfrage ist im Internet nur unter Passwort und Einladung zu sehen, und deswegen stehen die Fragen hier im Anhang.

Auf Grund von Weihnachten und Winterferien dauerte es eine Weile, bis die elektronische Umfrage fertig und getestet war und ich alle E-Mail-Adressen von den

CLILiG-Lehrenden bekommen hatte. Am neunten Februar 2016 schickte ich diesen dreißig CLILiG-Lehrenden E-Mails, die eine Einladung und persönliche Passwörter zu meiner Umfrage enthielten. Sie hatten fast zwei Wochen Zeit, bis zum 19. Februar 2016, zu antworten, weil dann die Skiferien in Süd-Finnland begannen. Weil ich in der ersten Woche nicht sehr viele Antworten bekam, schickte ich zweimal eine Erinnerungs-E-Mail, so dass ich letztendlich 12 Antworten bekam. Also 40 Prozent der Lehrenden antworteten.

6.2 Analysemethode

In meiner Untersuchung werden zwei Untersuchungsstrategien verbunden, nämlich *eine Survey-Untersuchung* und *eine Fallstudie*. Eigentlich ist diese Untersuchung hauptsächlich eine Survey-Untersuchung, weil ich das Material mit Hilfe einer Umfrage sammelte und die Antworten beschrieb und miteinander verglich (Hirsjärvi et al. 2010, 134). In der Survey-Untersuchung sind die Meinungen, Einstellungen und Eigenschaften der Befragten wichtig (KvantiMOTV). Ich versuche auch, mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu finden und zu erklären.

Meine Untersuchung kann aber auch als Fallstudie bezeichnet werden, weil ich selbst die Teilnehmer und die Teilnehmerinnen gewählt habe und mich für die Antworten jedes einzelnen Lehrers/jeder einzelnen Lehrerin interessiere. Weil mein Teilnehmerfeld sehr klein ist, kann ich mich auch auf die einzelne Fälle konzentrieren. In der Fallstudie versucht man, eingehende und intensive Information über ein einzelnes Ereignis oder über eine Gruppe von miteinander verbundenen Ereignissen zu sammeln. Es ist aber nicht die Absicht, Generalisierungen zu machen (Hirsjärvi et al. 2010, 135.) Zum Beispiel die Antworten meiner Teilnehmergruppe erzählen etwas über finnische CLILiG-Lehrende (mein Fall), aber nicht über alle CLILiG-Lehrende weltweit.

Wegen des kleinen Teilnehmerfelds werde ich sowohl geschlossene als auch offene Fragen in meiner Umfrage benutzen, so dass ich möglichst viel Information von diesem Teilnehmerfeld bekomme. Also als Analysemethode werden sowohl quantitative als auch qualitative Untersuchungseinrichtungen verwendet. Die geschlossenen, in Multiple-Choice-Form gebildeten Fragen, basieren auf Faktenwissen, Theorien oder Schlussfolgerungen von vorherigen Untersuchungen. Die Arbeitsweise in diesen Fragen ist also deduktiv. Das Material (also die Antworten) von diesen Fragen ist numerisch messbar und kann in statischer Form vorgestellt werden. Die Analyse von diesen Fragen ist *quantitativ*: Die Ergebnisse werden mit Hilfe der Statistiken erklärt und beschreibt. Mit Hilfe der offenen Fragen werden neue Fakten gesucht, das heißt es geht um eine induktive Arbeitsweise in diesen Fragen. Die Analyse von diesen offenen Fragen ist *qualitativ*: Alle Antworten werden als einzigartig betrachtet und die Ergebnisse dann beschreiben und erläutern. (Vgl. Alanen 2011; Hirsjärvi et al. 2010, 135–139.)

Ich bin mir bewusst, dass die Verwendung von einer Umfrage als Materialsammlung auch ihre Schwächen hat, speziell mit einem kleinen Teilnehmerfeld. Ich kann nicht sicher sein, ob die Teilnehmer oder Teilnehmerinnen

alle Fragen richtig verstanden haben oder, ob sie ehrlich geantwortet haben. Ich kann auch nicht sicher sein, ob meine Antwortalternativen passend sind. Die offenen Fragen geben die Möglichkeit, sich mit eigenen Worten zu formulieren, aber es ist auch möglich, dass die TeilnehmerInnen nichts schreiben. (Hirsjärvi et al. 2010, 193–204.) Glücklicherweise haben alle 12 auch in offenen Fragen geantwortet, also ich habe Material, die ich qualitativ analysieren kann. Das Material von Interviews im INNOCLiLiG-Portal und Entwicklungsdesiderata der Lehreaus- und Fortbildung im Buch von Haataja & Wicke (2015) werde ich anwenden, um meine Untersuchungsergebnisse mit diesen zu vergleichen. Für eine quantitative Survey-Untersuchung habe ich sehr wenig Antworten, aber doch setzen diese zwölf Antworten (40 Prozent des ursprünglichen Teilnehmerfelds) Signale, unter anderem vom heutigen Ausbildungsstand der CLiLiG-Lehrenden in Finnland.

7 Ergebnisse

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde CLIL-Unterricht, besonders CLILiG-Unterricht in Finnland, vorgestellt. Es wurde auch berichtet, welche Grundanforderungen es an den CLIL-Lehrenden in Finnland gibt. Der empirische Teil dieser Arbeit konzentriert sich aber auf die Antworten der CLILiG-Lehrkraft in meiner Befragung. Die Antworten werden in vier Abschnitten abgehandelt. In Kapitel 7.1 werden die Hintergrundinformationen der CLILiG-Lehrenden vorgestellt. Absatz 7.2 konzentriert sich auf die Meinungen der Lehrkörper über CLILiG-Unterricht in Finnland. Unter Punkt 7.3 werden die Antworten der Lehrenden auf die offenen Fragen über ihre Sprachkenntnisse analysiert. Kapitel 7.4 konzentriert sich dann auf die Lehrerfortbildung der CLILiG-Lehrkraft. Zuletzt werden unter Punkt 7.5 die Forschungsfragen beantwortet, die Ergebnisse diskutiert und Verbesserungsvorschläge unterbreitet.

7.1 Hintergrundinformationen

In diesem Abschnitt werden die ersten sechs Fragen der Umfrage, die sich auf die Hintergrundinformationen der CLILiG-Lehrenden konzentrieren, analysiert. Die Lehrkörper konnten hier nur eine Alternative ankreuzen und diese gegebenenfalls begründen. Die erste Frage dreht sich um die Grundausbildung der Lehrkraft und aus den vier Antwortalternativen haben nur zwei Ankreuzungen bekommen. Vier Lehrende haben ihre Antworten auch begründet, was in der Tabelle zu sehen ist:

| | |
|---|------------------|
| KlassenlehrerIn* | 9 (75%) |
| * Von denen KlassenlehrerIn + Fachkompetenz = doppelte Qualifikation | 4 (33%) |
| FachlehrerIn | 3 (25%) |
| Antworten insgesamt | 12 (100%) |

Tabelle 2: Grundausbildung der CLILiG-Lehrenden

Diese erste Frage spiegelt ganz klar die Situation des CLILiG-Unterrichts in Finnland: Der CLILiG-Unterricht erfolgt hauptsächlich in den Klassen eins bis sechs, wo der Unterricht von den Klassenlehrenden betreut wird. In meinem Teilnehmerfeld gab es auch Lehrkörper, die in der Oberstufe der Gesamtschule (Klassen 7–9) unterrichten, aber entweder haben nicht so viele von ihnen geantwortet oder sie arbeiten auch als Klassenlehrenden, also haben sie eine doppelte Qualifikation. Zwei aus den LehrerInnen, die doppelte Qualifikation besitzen, haben ihre Fächer erwähnt: der/die eine hat eine Qualifikation auch in der schwedischen Sprache, der/die andere in der deutschen Sprache und in der Dramapädagogik. Sie haben aber nicht erwähnt, ob sie tatsächlich diese Fächer zurzeit unterrichten oder nicht.

Mit der zweiten Frage wird gefragt, wie die Lehrenden ihre Deutschkenntnisse erworben haben. Es gibt vier Alternativen, von denen drei angekreuzt wurden.

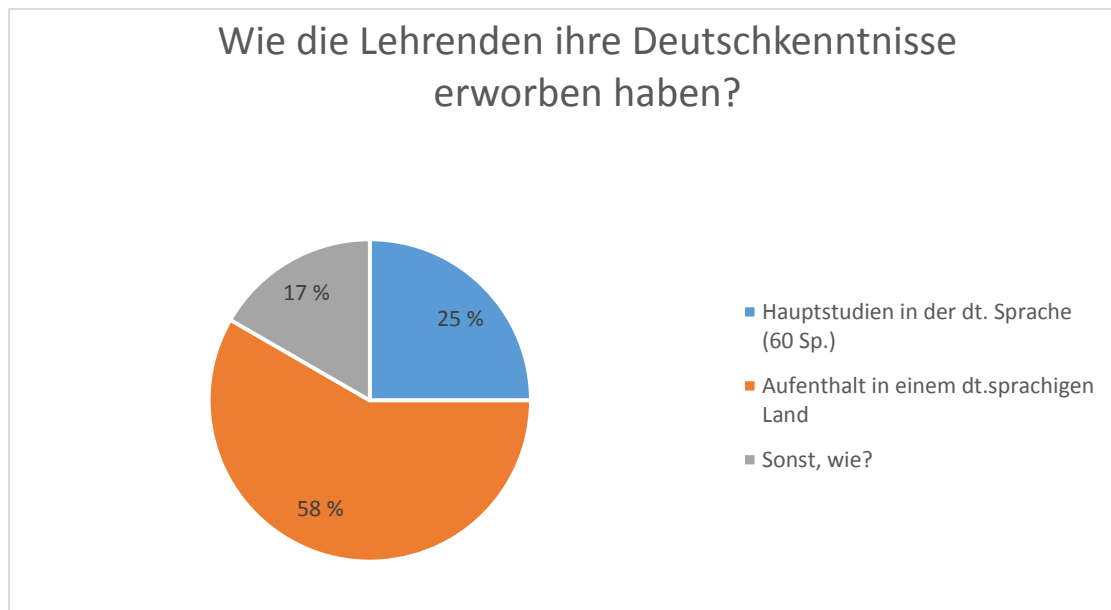


Diagramm 1: Wie die Lehrenden ihre Deutschkenntnisse bekommen haben?

Aus Diagramm 1 geht hervor, dass der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land am meisten Antworten (7) bekam (58 %). Ein/eine LehrerIn hat erwähnt, dass er/sie auch die Hauptstudien in der deutschen Sprache studiert hat, aber der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hat ihm/ihr mehr „gebracht“. Die nächste Frage verrät aber, dass auch zwei andere Lehrende die Hauptstudien gemacht haben. Sie scheinen denken, dass der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land ihm/ihr mehr Deutschkenntnisse gebracht haben. Die zweite Frage könnte also besser formuliert sein, zum Beispiel, dass man mehrere Alternativen ankreuzen kann. Nur drei Lehrende (25%) haben die Hauptstudien in dieser Frage angekreuzt, obwohl anscheinend drei andere diese Studien auch gemacht haben. Die zwei LehrerInnen (17 %), die die Alternative „Sonst, wie?“ angekreuzt haben, haben ihre Antworten auch begründet. Der/die eine hat die Deutsche Schule Helsinki in Klassen 3–12 besucht und dort das Deutsche Sprachdiplom I und II bestanden. Der/die andere, der/die als FachlehrerIn arbeitet, erwähnt „die Verwandte, das Arbeiten, die Gymnasiale Oberstufe, die Erwachsenenstudie usw.“ als Begründung seiner/ihrer Sprachkenntnisse.

Frage 3 zeigt, wie die Lehrenden ihre Sprachkenntnisse nachgewiesen haben (vgl. Abschnitt 3.1.1). Auch in dieser Frage gibt es vier Antwortalternativen und alle Alternativen haben Antworten bekommen.

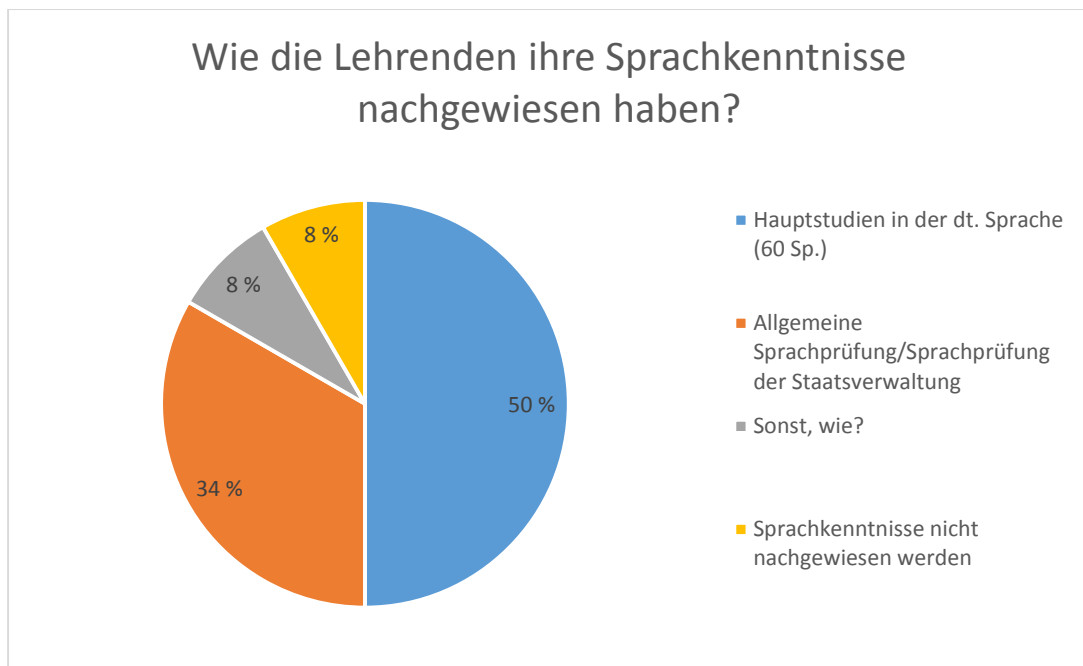


Diagramm 2: Wie die Lehrenden ihre Sprachkenntnisse nachgewiesen haben

Wie Diagramm 2 zeigt, haben die Hälfte der Lehrenden (6) ihre Sprachkenntnisse durch die Hauptstudien in der deutschen Sprache nachgewiesen. Eine von diesen Lehrenden hat auch die allgemeine Sprachprüfung bestanden. Aus den vier LehrerInnen, die die allgemeine Sprachprüfung oder die Sprachprüfung der Staatsverwaltung bestanden haben (34%), hat eine geschrieben, dass das Bestehen dieser Sprachprüfung gar nicht erforderlich für seine/ihre Arbeit ist. Wie schon in der vorherigen Frage herauskam, hat ein/eine LehrerIn (8%) seine/ihre Sprachkenntnisse durch das Deutsche Sprachdiplom I und II nachgewiesen. Eine LehrerIn (8%) hat dagegen ihre Sprachkenntnisse nicht nachgewiesen und die Antwort auch nicht begründet.

Mit Frage 4 will ich herausfinden, wie die Lehrkraft ihre Kenntnisse über Mehrsprachigkeitserziehung bekommen haben. Aus der Literatur habe ich einige Antwortalternativen gefunden, beispielsweise Kurse und Schulungen im Levón-Institut an der Universität Vaasa, die aber keine Antworten bekommen haben. Dazu habe ich einige andere Antwortalternativen gegeben. Insgesamt gab es sieben Antwortalternativen, aus denen vier angekreuzt wurden.

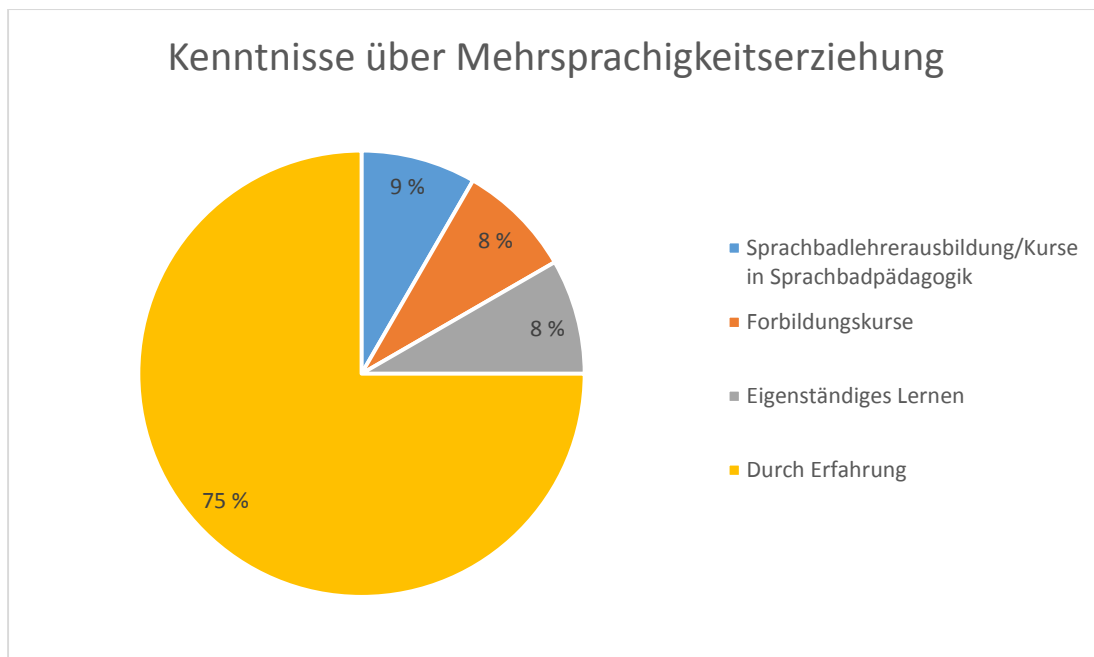


Diagramm 3: Kenntnisse über Mehrsprachigkeitserziehung

Wie aus dem Diagramm 3 hervorgeht, haben sogar 75% der Lehrenden (9) nur durch Erfahrung ihre Kenntnisse über Mehrsprachigkeitserziehung bekommen. Zwei von ihnen haben geschrieben, dass sie auch einige Schulungen besucht und eigenständig studiert haben. Eine LehrerIn (8%) hat Fortbildungskurse besucht, eine (8%) eigenständig gelernt und eine (9%) hat Sprachbadlehrerausbildung oder Kurse in Sprachbadpädagogik absolviert. Alle diese drei Varianten haben nur ein Kreuz bekommen, also im Diagramm sollten alle Sektoren 8,33 % groß sein. Doch mein Excel hat die Dezimalzahlen nicht gerechnet, und deswegen ist ein Sektor ein bisschen zu groß und zwei ein bisschen zu klein.

Frage 5 erklärt, wie die Lehrkraft ihre Wege zur CLIL-Lehrende gefunden haben. Ich habe drei Antwortalternativen gegeben, aus denen nur zwei angekreuzt wurden. Viele Lehrkörper haben ihre Antworten auch begründet.

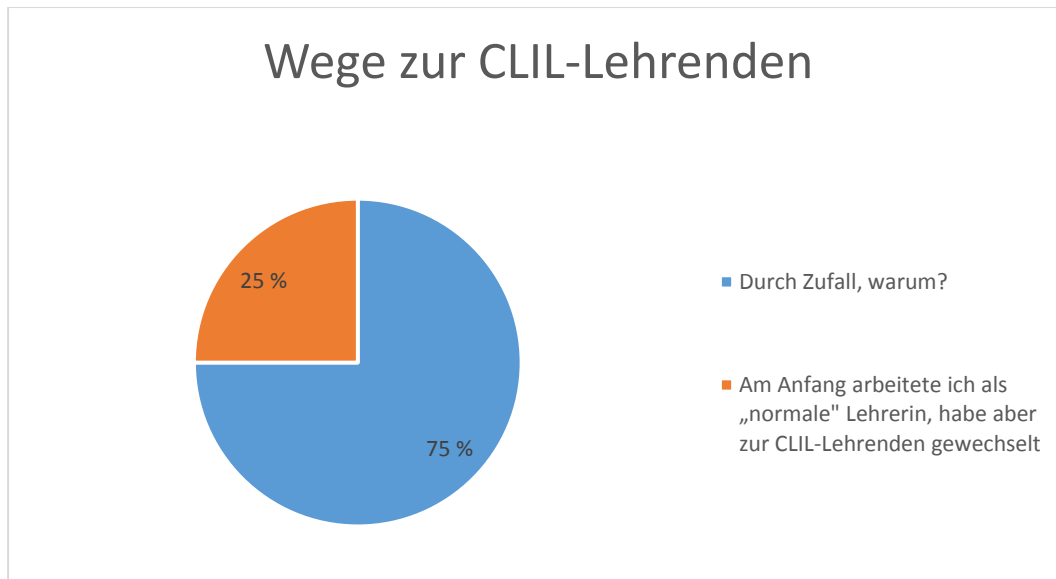


Diagramm 4: Wege zur CLIL-Lehrenden

Wie Diagramm 4 zeigt, haben die meisten Lehrkörper (75%) ihre Wege zur CLIL-Lehrende durch Zufall gefunden. Aus diesen neun LehrerInnen haben sogar sieben ihre Antworten auch begründet. Zwei Lehrende schreiben, dass sie als finnische KlassenlehrerInnen arbeiten und nur ein Fach auf Deutsch unterrichten. Drei andere dagegen berichten, dass sie wegen ihre Deutschkenntnisse die Arbeit als LehrerIn in dieser Schule bekommen haben. Eine Lehrende hat nur eine offene Stelle gefunden, und weil sie diese doppelte Qualifikation besitzt, hat sie die Arbeit bekommen. Eine Lehrende schreibt, dass man „den Zufall nicht begründen kann.“ Diese drei Lehrkörper (25%), die Am Anfang als „normale“ LehrerInnen gearbeitet haben und dann zur CLIL-Lehrende gewechselt haben, haben ihre Antworten nicht begründet. Keine Lehrende hat die Antwortalternative gewählt, dass sie von Anfang an gewusst hat, dass sie CLIL(iG)-Lehrende wird.

Mit Frage 6 will ich herausfinden, wie lange die CLIL-Lehrenden schon gearbeitet haben. Die Antwortalternativen stehen zwischen 0 und 15 Jahren, weil es nicht sehr lange CLILiG-Unterricht in Finnland gegeben hat.

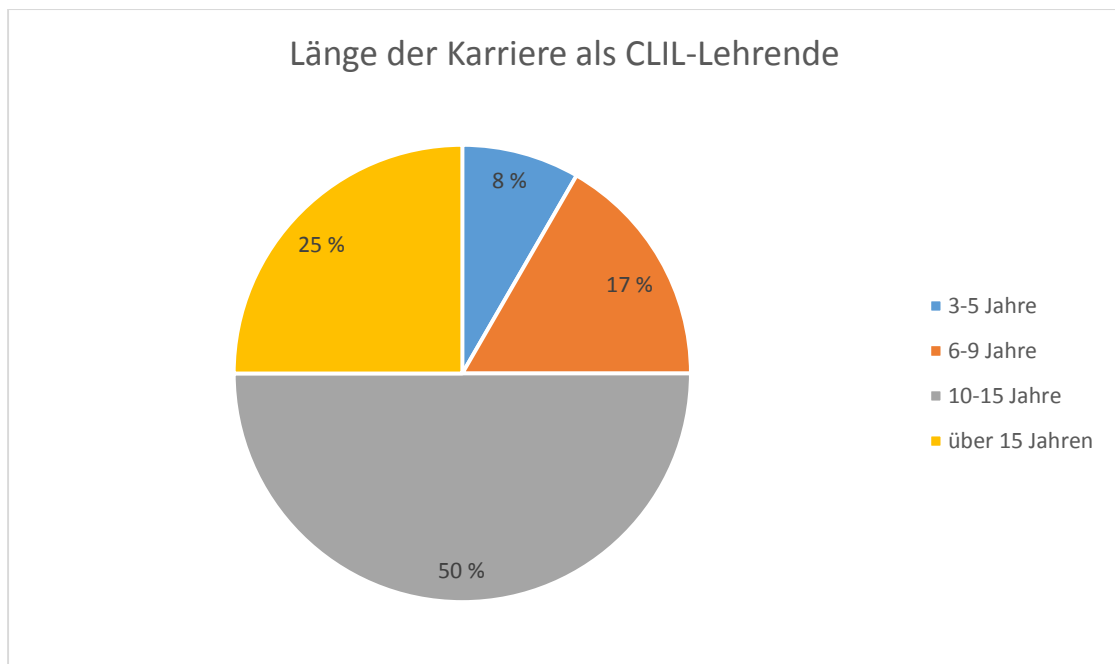


Diagramm 5: Länge der Karriere als CLIL-Lehrende

Diagramm 5 zeigt, dass keiner von diesen zwölf Lehrenden weniger als drei Jahre gearbeitet hat, also die Antwortalternative 0–2 Jahre keine Antworten bekommen. Nur eine LehrerIn (8%) hat 3–5 Jahre als CLIL-Lehrkraft gearbeitet, zwei dagegen als 6–9 Jahre (17%). Die Hälfte hat 10 bis 15 Jahre als CLIL-Lehrende gearbeitet. Einer von diesen LehrerInnen berichtet, dass sie auch vorher als stellvertretende/r CLILiG-LehrerIn gearbeitet hat. Drei Lehrkörper (25%) haben sogar über 15 Jahren als CLIL-Lehrende gearbeitet. Überhaupt kann man feststellen, dass diese CLILiG-Lehrkörper schon ganz erfahren sind.

7.2 Deutschsprachiger CLIL-Unterricht

In diesem Absatz werden die nächsten zwei Fragen der Umfrage, die deutschsprachigen CLIL-Unterricht betreffen, analysiert. In der Frage 7 wird gefragt, warum der deutschsprachige CLIL-Unterricht wichtig ist. Die Lehrenden konnten hier eins bis zwei ihrer Meinung nach am passendsten Alternativen ankreuzen.

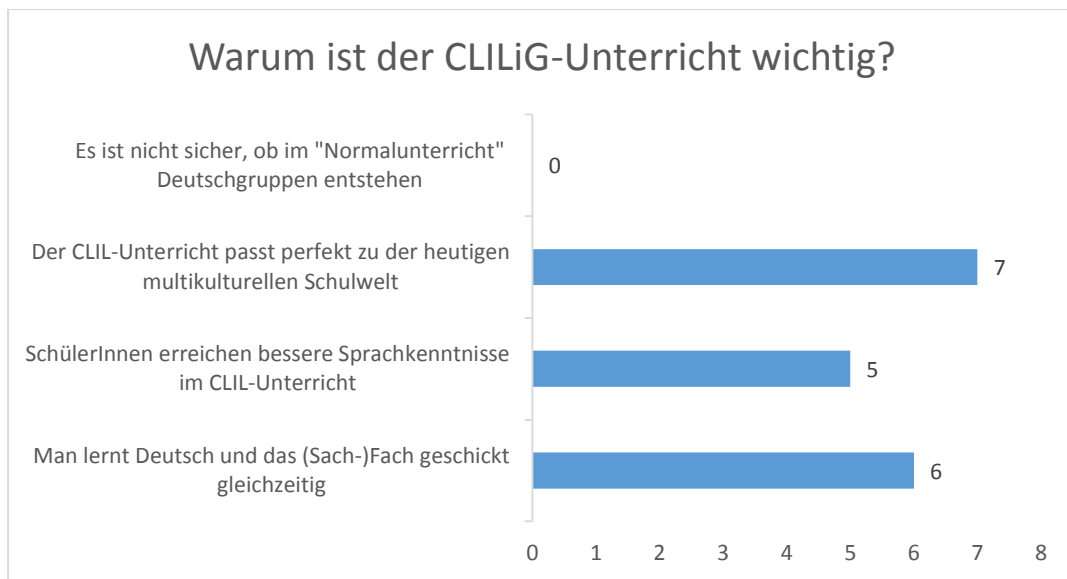


Diagramm 6: Warum ist der CLILiG-Unterricht wichtig

Diagramm 6 zeigt die Meinungen der Lehrenden. Nicht alle haben zwei Antworten gegeben, aber ganz viele schon: von den möglichen 24 Antworten gibt es hier 18, also 75 Prozent haben zwei Antworten gegeben. Eine Antwortalternative (0) hat keine Kreuze bekommen. Man kann also feststellen, dass die LehrerInnen den CLILiG-Unterricht nicht mit dem normalen Sprachunterricht (Deutsch) vergleichen. Doch scheinen sie aber zu denken, dass die SchülerInnen im CLIL-Unterricht bessere Sprachkenntnisse erreichen (5). Die Lehrkörper wollen sowohl Deutsch als auch (Sach-)Fach unterrichten, was auch im Diagramm zu sehen ist (6). Die drei Antwortalternativen haben fast ähnliche Zahlen bekommen, aber der wichtigste Punkt scheint zu sein, dass der CLIL-Unterricht perfekt zu der heutigen multikulturellen Schulwelt passt (7). Das hat auch Kim Haataja (2013, 5) in seiner Untersuchung festgestellt.

In der Frage 8 wird herausgefunden, welche Herausforderungen die Lehrenden im CLIL-Unterricht sehen. Die Lehrkörper konnten hier zwei bis drei ihrer Meinung nach am passendsten Alternativen ankreuzen.

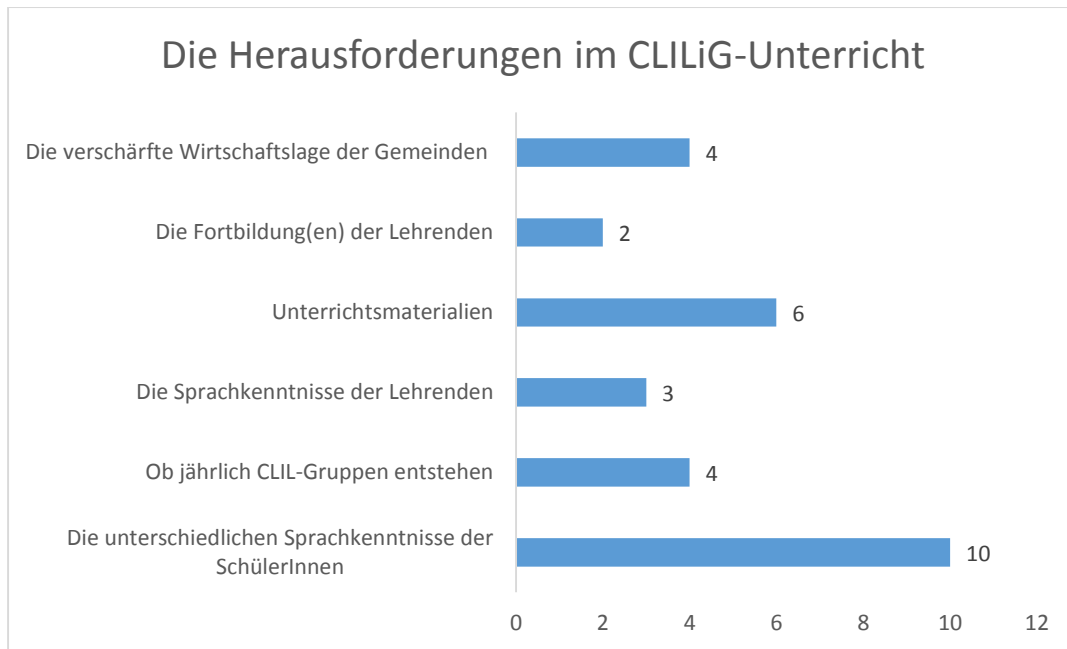


Diagramm 7: Herausforderungen im CLILiG-Unterricht

Wie aus dem Diagramm 7 hervorgeht, haben alle Antwortalternativen Kreuze bekommen, also gibt es mehrere Herausforderungen im CLILiG-Unterricht. Aus den möglichen 36 Antworten gibt es hier 29, also 80 Prozent der Lehrenden haben drei Antworten gegeben. Die Mehrzahl der LehrerInnen (10) finden, dass die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der SchülerInnen die größte Herausforderung im CLILiG-Unterricht ist. Als zweitgrößte Herausforderung (6) nennen die Lehrkräfte die Unterrichtsmaterialien. Auf dem dritten Platz (4 Kreuze) stehen zwei „äußerliche“ Gründe: die verschärfte Wirtschaftslage der Gemeinden und die Unsicherheit, ob es jährlich CLIL-Gruppen entstehen. Diese äußerlichen Gründe sind wichtig, weil sie Einfluss darauf haben, ob die Lehrenden überhaupt Arbeitsstellen haben. Nur als kleine Herausforderungen werden die Sprachkenntnisse der LehrerInnen (3) und die Fortbildung(en) der Lehrkörper (2) gesehen.

7.3 Sprachkenntnisse der CLIL-Lehrenden / Beherrschung der Zielsprache

Dieser Teilbereich konzentriert sich auf die Sprachkenntnisse der CLIL-Lehrenden. Zuerst wird eine Multiple-Choice-Frage mit Hilfe einem Diagramm analysiert. Danach werden interessante Themen von den offenen Fragen hervorgehoben und Ähnlichkeiten und Unterschiede von den Antworten gesucht. Die Lehrkörper werden mit Namen Lehrende 1, Lehrende 2 und so weiter bezeichnet, um es leichter zu machen, die Antworten der Lehrenden miteinander zu vergleichen. Lehrende 1 ist die erste, die auf die Umfrage geantwortet hat und Lehrende 12 dagegen die letzte. In der neunten Frage wird gefragt, wie viel die CLIL-Lehrenden in gewissen Situationen Deutsch verwenden. Es gibt Antwortalternativen von null bis zehn Prozent bis 76-100 Prozent, und die Lehrenden sollen die am besten passende Alternative wählen.

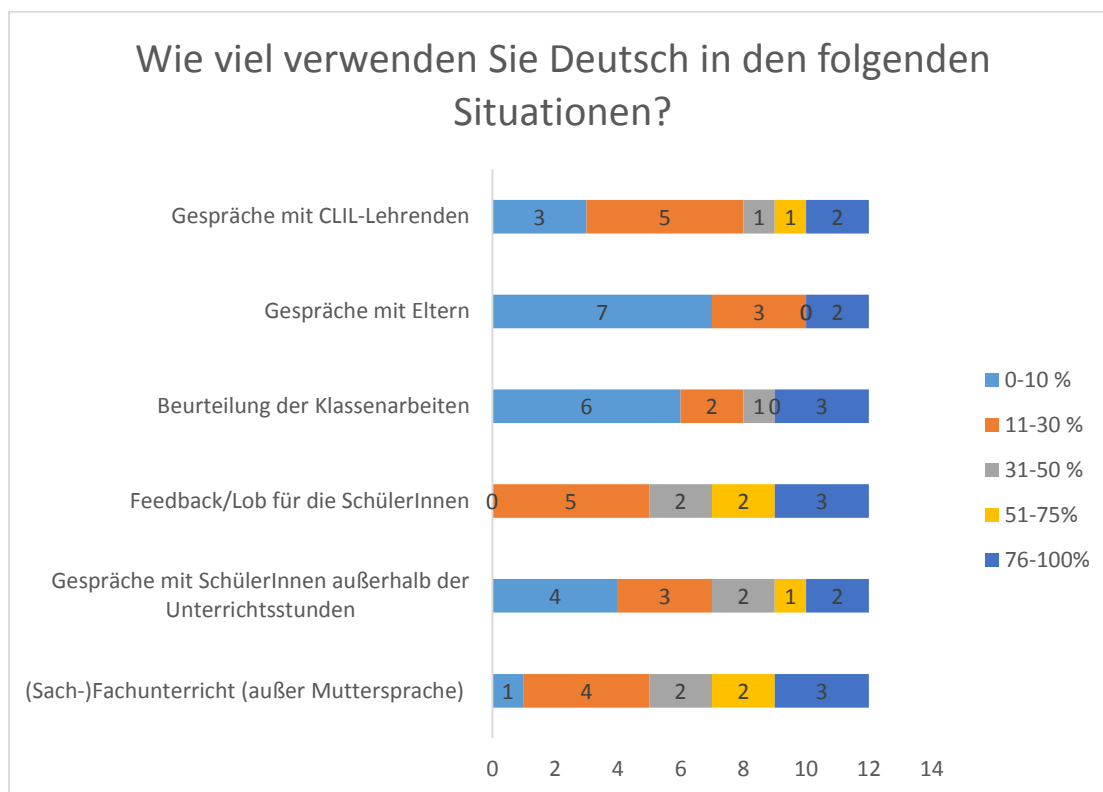


Diagramm 8: Wie viel verwenden Sie Deutsch in den folgenden Situationen

Wie aus dem Diagramm 8 hervorgeht, variieren die Antworten der Lehrenden ganz viel und fast alle Antwortalternativen haben in jeder Situation „Stimme“ bekommen. Schon am Anfang muss erwähnt werden, dass eine LehrerIn in allen Situationen die Alternative 76–100% gewählt hat und eine andere auch außer einer Situation (Gespräche mit CLIL-Lehrenden), wo sie die Alternative 51–75% gewählt hat. Man kann daraus schließen, dass diese Lehrkörper in der Deutsche Schule Helsinki arbeiten, wo die Arbeitsgemeinschaft eher deutschsprachig ist.

Wenn man die Situation „(Sach-)Fachunterricht (außer Muttersprache)“ betrachtet, bemerkt man, dass die Zielsprachenverwendung sehr viel variiert. Es wurde aber schon im Abschnitt 4.2 erwähnt, dass es verschiedene Varianten vom CLILiG-Unterricht in verschiedenen Schulen gibt. Doch die meisten Antworten (33%) hat die Alternative 11–30 Prozent bekommen, die auch die herkömmliche Empfehlung (Anteil der CLIL-Unterricht etwa 25%) entspricht. Außer den Unterrichtsstunden scheinen die Lehrenden mit den SchülerInnen nicht so viel Deutsch zu sprechen, weil über die Hälfte (58%) der Antworten unter 30 Prozent liegen. Feedback/Lob für die SchülerInnen wird doch wenigstens manchmal in der deutschen Sprache gesagt, weil da keine die Alternative 0–10 Prozent gewählt hat. Beurteilung der Klassenarbeiten (50%) und Gespräche mit Eltern (58%) geschehen oft auf Finnisch, weil die Antwortalternative null bis zehn Prozent so beliebt ist. Doch ist es oft so, dass wenigstens ein Elternteil finnischsprachig ist und deswegen es vielleicht leichter ist, diese Sachen auf Finnisch zu erledigen. Die Diskussionen zwischen den CLIL-Lehrenden geschehen auch oft auf

Finnisch, weil 66 Prozent der Antworten unter 30 Prozent liegen. Dieses ist aber auch verständlich, weil Finnisch fast immer die Muttersprache der Lehrkräfte ist.

Frage 10 ist die erste aus den vier offenen Fragen. Die Frage heißt auf Deutsch: „Wie ist es, auf Deutsch zu unterrichten (z.B. gegenüber auf Finnisch zu unterrichten)? Ist es auf spezielle Weise motivierend und/oder belohnend? Warum?“ (Miltä saksaksi opettaminen tuntuu (esim. verrattuna suomeksi opettamiseen)? Onko se mielestäsi erityisellä tavalla motivoivaa ja/tai palkitsevaa? Miksi?) Aus den Antworten kommen ganz klar sowohl die belohnende als auch die herausfordernden Sachen heraus. Zuerst werde ich die Herausforderungen vorstellen:

Lehrende 3: Työlästä sekä opettajalle että oppilaalle [...]

(Mühsam sowohl für die Lehrende als auch für die Lernende)

Lehrende 4: Vieraalla kielellä opettaminen on edelleen, monien vuosien jälkeen haastavaa.

(Der Unterricht in der fremden Sprache ist immer noch, nach mehreren Jahren, fordernd.)

Lehrende 5: Riippuu tietysti hyvin paljon sisällöstä. Joskus se on turhauttavaa, koska asiat täytyy selittää ja näyttää hitaasti ja yksinkertaistettuna. Varsinkin ylemmillä luokilla kiire päästä eteenpäin aiheuttaa paineita.

(Es hängt natürlich viel von dem Inhalt ab. Manchmal ist es frustrierend, weil die Sachen langsam und vereinfacht erklärt und gezeigt werden müssen. Besonders in den oberen Klassen verursacht die Eile, möglichst schnell vorwärts zu kommen, Stress.)

Koen opetuksen suunnittelun ja oppimateriaalin valmistamisen palkitsevana, vaikkakin raskaana.

(Ich finde die Planung des Unterrichts und die Vorbereitung des Unterrichtsmaterials belohnend, obwohl auch anstrengend.)

Lehrende 7: Välillä raskasta, kun joutuu sisällön lisäksi keskittymään kielen tuottamiseen.

(Manchmal ist es anstrengend, wenn man sich außer auf dem Inhalt auch noch auf die Sprachproduktion konzentrieren muss.)

Lehrende 8: Koska saksa ei ole äidinkieleni, ei opetus ole tyylillisesti koskaan niin hyvää kuin suomeksi.

(Weil Deutsch nicht meine Muttersprache ist, ist der Unterricht stilistisch nie so gut wie auf Finnisch.)

Lehrende 9: Joutuu keskittymään olennaiseen. Kirjoitetun materiaalin luominen vähäistä/aikaavievää.

(Man muss sich auf das Wesentliche konzentrieren. Das Schaffen eines geschriebenen Materials ist gering/zeitraubend.)

Lehrende 11: Opettaminen on haasteellisempaa kuin suomeksi opettaminen.

(Das Unterrichten [auf Deutsch] ist anstrengender als auf Finnisch zu unterrichten.)

Sieben Lehrkörper haben über Herausforderungen geschrieben, obwohl es in der Frage nicht direkt gefragt wurde. Man kann also feststellen, dass es tatsächlich für viele CLIL-LehrerInnen anstrengender ist, auf Deutsch anstatt auf Finnisch zu unterrichten. Neben sprachlichen Herausforderungen kommen in den Antworten auch Materialschaffungsprobleme vor. Doch haben viele Lehrkörper auch positive Sachen geschrieben:

Lehrende 1: Saksa on melkein toinen äidinkieleni, joten en mieti sitä juurikaan opettaessani.

(Deutsch ist fast meine andere Muttersprache, also denke ich nicht so viel nach wenn ich unterrichte.)

Lehrende 2: On motivoivaa, kun oppilaat innostuvat ja oppivat huomaamattaan myös kieltä :)

(Es ist motivierend, wenn die SchülerInnen sich begeistern und unbemerkt auch die Sprache lernen.)

Lehrende 3: [...] välillä myös palkitsevaa, kun joku asia menee sujuvasti. *(Manchmal ist es auch belohnend, wenn eine Sache sich reibungslos vollzieht.)*

Lehrende 4: Vieraalla kielellä opettaminen on edelleen, monien vuosien jälkeen haastavaa. Se on kuitenkin myös ehdottomasti työn "suola".

(Der Unterricht in der fremden Sprache ist immer noch, nach mehreren Jahren, fordernd. Er ist aber unbedingt auch die Inspiration der Arbeit.)

Lehrende 5: Mielestäni on erityisen palkitsevaa, jos joku saksankielinen kokonaisuus onnistuu hyvin ja oppilaat innostuvat siitä. [...] *(Meiner Meinung nach ist es besonders belohnend, wenn eine deutsche Ganzheit gut geglückt und die SchülerInnen sich dafür begeistern. [...])*

Ylipäättään voisin sanoa, että saksaksi opettaminen on kuitenkin äärimmäisen palkitsevaa. Haluankin haasteita työhöni. Oman itseni kehittäminen opettajana ja CLIL-opettajana on palkinto sinänsä.

(Überhaupt könnte ich sagen, dass auf Deutsch zu unterrichten äußerst belohnend ist. Ich will ja Herausforderungen in meiner Arbeit. Mich selbst als LehrerIn und als CLIL-LehrerIn zu entwickeln ist an sich eine Belohnung.)

Lehrende 8: Toisaalta aina oppii jotain uutta ja ajatuksiaan joutuu organisoimaan uudelleen opetettaessa muulla kielellä.

(Einerseits lernt man immer etwas Neues und muss seine/ihre Gedanken neu organisieren, wenn man in der fremden Sprache unterrichtet.)

Lehrende 10: Palkitsevaa ja motivoivaa, koska joka tunnilla voi haastaa itsensä/kielitaitonsa.

(Belohnend und motivierend, weil man in jeder Unterrichtsstunde sich selbst oder seine/ihre Sprachkenntnisse herausfordern kann.)

Lehrende 11: Motivoivaa on se, kun huomaa keskustelelevansa lapsen kanssa saksan kielellä, eli lapsi on päässyt aktiivisen kielenkäyttäjän tasolle.

(Es ist motivierend, wenn man bemerkt, dass man mit dem Kind auf Deutsch diskutiert, also das Kind hat das Niveau des aktiven Sprachbenutzers erreicht.)

Lehrende 12: Riippuen aiheesta melko luontevalta. Joihinkin ainekokonaisuuksiin sopii paremmin kuin toisiin.

(Es hängt vom Thema ab, manchmal ist es ganz natürlich. In einige Themenzusammenhänge passt es [Deutsch] besser als in andere.)

Also neun aus den zwölf LehrerInnen haben positive Eindrücke geschrieben. Obwohl die fremde Sprache auch Stress verursacht, finden viele Lehrkörper diese sprachlichen Herausforderungen als „Inspiration in der Arbeit“. In den Antworten kommt auch vor, dass die Lehrkräfte es motivierend und belohnend finden, wenn sie bemerken, dass die SchülerInnen sich begeistern und unbemerkt auch die Sprache lernen.

Frage elf heißt auf Deutsch: „Hat das Unterrichten auf Deutsch Ihnen jemals Unbequemlichkeit oder Spannung erregt? Wenn ja, was steckt dahinter?“ (Onko saksaksi opettaminen koskaan tuottanut sinulle epämukavuutta tai jännitystä? Jos on, niin mistä arvelisit sen johtuvan?) Zwei LehrerInnen haben geschrieben, dass sie keine Unbequemlichkeit oder Spannung gefühlt haben. Andere dagegen haben verschiedene Sachen genannt, die ich unter bestimmte Themen kategorisiert habe.

Lehrende 1: Ainesanastoa pitää välillä opetella, kaikki musiikin käsitteet eivät ole saksaksi minulle tuttuja.

(Fachwortschatz muss man manchmal lernen, weil alle Begriffe der Musik auf Deutsch mir nicht bekannt sind.)

Lehrende 4: [...] mutta vaikea ainesanasto tuottaa edelleen ajoittain [ongelmia].

([...] aber der schwere Fachwortschatz verursacht manchmal immer noch [Probleme].)

Lehrende 6: Alussa en tiennyt käsityötermejä saksaksi, koska niitä en ollut joutunut opettelemaan Saksassa asuessani [...]

(Am Anfang wusste ich die Handarbeitstermini nicht auf Deutsch, weil ich sie nicht lernen musste, als ich in Deutschland wohnte [...])

Also der Fachwortschatz verursacht manchmal Probleme. Das ist doch verständlich, weil die Lehrenden keine CLIL-Ausbildung haben und zum Beispiel in den Hauptstudien der deutschen Sprache keine solchen Fachwörter studiert werden, die man im Fachunterricht braucht. Die LehrerInnen müssen diesen Fachwortschatz selbst in Eigenregie lernen.

Lehrende 3: On, kielitaidon puutteet ja suunnitteluun käytettävän ajan vähyys.

(Ja, der Mangel an Sprachkenntnisse und die geringe Zeit für Unterrichtsplanung.)

Lehrende 5: Aiemmin tuotti paljonkin, sillä en ollut varma omasta kielitaidostani. En oikein tiennyt, mitä pitäisi opettaa saksaksi. Alkuun koin jännitystä, kun luokassa oli saksaa äidinkielenään puhuvia oppilaita.

(Früher hat es viel [Spannung] erregt, weil ich unsicher über meine Sprachkenntnisse war. Ich wusste nicht, was ich auf Deutsch unterrichten sollte. Am Anfang habe ich Spannung erlebt, wenn es in der Klasse muttersprachlich deutsche SchülerInnen gab.)

Lehrende 7: Ei oikeastaan. Suurin osa oppilasta osaa myös suomea, joten tähän on aina helppo turvautua.

(Eigentlich nicht. Die Mehrzahl der SchülerInnen kann auch Finnisch, also man kann auch Finnisch verwenden.)

Lehrende 8: Jos on väsynyt, niin silloin "suksi lipsuu" eli tulee tehtyä virheitä.

(Wenn man müde ist, macht man leichter Fehler.)

Lehrende 12: Johtunut ehkä siitä, että joku toinen aikuinen (yleensä saksalainen) on ollut kuuntelemassa/seuraamassa opetusta.

(Kommt vielleicht davon, dass eine andere Erwachsene/ein anderer Erwachsener (oft eine Deutsche/ein Deutscher) den Unterricht beobachtet hat.)

Einige LehrerInnen sind wenigstens manchmal über ihre Sprachkenntnisse unsicher gewesen. Einerseits stecken dahinter muttersprachlich deutsche „Beobachter“ des Unterrichts (z.B. SchülerInnen), die besser Deutsch können, andererseits persönliche Gründe wie Müdigkeit. Man ist auch mehr unsicher, wenn man nicht genug Zeit für die Unterrichtsplanung bekommt. Dann tauscht man leicht die Sprache von Deutsch zu Finnisch um, die wahrscheinlich alle in der Klasse besser verstehen.

Lehrende 5: [...] oppimateriaalin valmisteluun menee hirveästi aikaa ja kiire edetä oppisisällöissä on kova. Monet asiat ovat jo suomeksikin oppilaille vaikeita ymmärtää. Ikävä kyllä CLIL-luokissamme on paljon oppilaita, joita saksan kieli ei yhtään kiinnosta.

(Die Vorbereitung des Unterrichtsmaterials ist wirklich zeitraubend und man sollte möglichst schnell in den Unterrichtsinhalten vorwärtskommen. Viele Sachen sind für die SchülerInnen schon auf Finnisch schwer zu verstehen. Leider gibt es in unseren CLIL-Klassen viele SchülerInnen, die sich nicht für die deutsche Sprache interessieren.)

Lehrende 11: On ajoittain. Kun esim. matematiikassa lapsi ei tunnu ymmärtävän asiaa vieraalla kielellä. Ahdistun lapsen puolesta. Annan tukiopetusta täysin suomen kielellä.

(Ja manchmal. Wenn z.B. in Mathe das Kind die Sache in der fremden Sprache nicht versteht. Ich werde betrübt für das Kind. Ich gebe Förderunterricht ganz auf Finnisch.)

Lehrende 9: Kokemattomattana haastavat vanhemmat aiheuttivat epämurkavia tilanteita.

(Als ich unerfahrene Lehrende war, haben anspruchsvolle Eltern unangenehme Situationen verursacht.)

Auch die SchülerInnen und ihre Eltern erregen Unbequemlichkeit in den Lehrkörpern. Die Eltern können anspruchsvoll sein und unangenehme Situationen verursachen. Für die Lehrkräfte verursachen die Lernenden aber mehr Stress. Es ist schwer, auf Deutsch zu unterrichten, wenn man bemerkt, dass die SchülerInnen schon auf Finnisch die Sachen nicht ordentlich verstehen. Wenn die LehrerInnen manchmal Probleme mit dem schweren Fachwortschatz haben, haben die SchülerInnen doppelt so viele Probleme damit. Das Schlimmste ist vielleicht die Tatsache, dass es in den CLIL-Klassen auch Lernenden gibt, die sich nicht für die deutsche Sprache interessieren.

Frage zwölf heißt auf Deutsch: "In welchen Situationen in der Schule ist es am schwersten, auf Deutsch zu handeln? Und dann am leichtesten? Warum? (Millaisissa koulutilanteissa saksan kielellä toimiminen on mielestäsi haasteellisinta? Entä helpointa? Miksi?) Zuerst wird über die schweren Situationen berichtet:

Lehrende 2: Kasvatuksellisissa keskusteluissa ehdottomasti haastavinta.

(In den pädagogischen Diskussionen ist es definitiv am schwersten.)

Lehrende 4: Haasteellisinta kasvatuksellisissa tilanteissa.

(Am schwersten ist es in den pädagogischen Situationen.)

Lehrende 5: Haasteellista on myös toruminen ja ojentaminen, sillä viesti pitäisi "saada perille".

(Es ist auch schwer zu schimpfen und zurechtzuweisen, weil die Mitteilung „ins Ziel“ kommen sollte.)

Lehrende 6: Vaikeimmat tilanteet ovat, kun joku esimerkiksi loukkaantuu, sekä riitojen selvittely.

(Die schwersten Situationen sind solche, wenn z.B. jemand sich verletzt, und die Streitigkeiten aufzuklären.)

In den pädagogischen Situationen ist es schwer, sich in der fremden Sprache zu äußern, weil die Mitteilung „ins Ziel“ kommen sollte. Wie man oft hört, ist die Muttersprache die Gefühlssprache (vgl. Internetquelle 16) und deswegen ist es sehr schwer, die Gefühle in der fremden Sprache zu „texten“. Neben pädagogischen Situationen haben die Lehrkörper auch andere Situationen genannt, wo es schwer ist, sich auf Deutsch zu äußern:

Lehrende 3: Asiakokonaisuudet, joissa on paljon suomeksikin vaikeita käsitteitä. Toisaalta hyvin henkilökohtaiset, esim tunteet.

(Sachkomplexe, in denen es viele auch auf Finnisch schwere Begriffe gibt. Andererseits sehr persönliche Sachen, wie Gefühle.)

Lehrende 5: Oppiaineissa haasteet alkavat näkyä varsinkin 5-6.-luokilla, kun asiat ovat monimutkaisia (esimerkkinä matematiikka).

(In den Schulfächern kommen die Herausforderungen besonders in den 5-6.-Klassen vor, wenn die Sachen komplizierter sind (z.B. in Mathe).)

Lehrende 7: Kun joutuu selvittämään jotain asiaa, jossa kielen pienilläkin merkityseroilla on väliä.

(Wenn man etwas aufklären muss, wo auch die kleinen Bedeutungsunterschiede der Sprache eine Rolle spielen.)

Lehrende 11: Haasteellisinta vieraalla kielellä toimiminen on lukuaineissa ja erityisesti matematiikan uusia asioita opeteltaessa. Johtuu varmasti erityissanastosta, jota lapset eivät aina hallitse edes omalla äidinkielellään.

(Am schwierigsten ist es, Sachfächer und besonders neue Sachen in Mathe in der fremden Sprache zu unterrichten. Es kommt bestimmt von dem speziellen Wortschatz an, den die Kinder nicht immer in ihrer Muttersprache beherrschen.)

Wie auch in der Frage elf haben einige LehrerInnen auch in der Frage zwölf den schweren Fachwortschatz erwähnt. Zwei Lehrkörper haben Mathe als Beispiel von schweren Sachfächern genannt, weil besonders in diesem Fach die Sachen komplizierter in den späteren Klassen werden. Auch solche Situationen werden als schwer empfunden, wo die kleinen Bedeutungsunterschiede der Sprache eine Rolle spielen. Problematische Situationen können aber auch auf andere Weise vorkommen:

Lehrende 5: Haasteellisinta se on silloin, kun pitää organisoida toimintaa ja saada oppilaat toimimaan halutulla tavalla nopeasti (kompleksisemmat ohjeet.)

(Am schwersten sind solche Situationen, wenn man Tätigkeiten organisieren soll und die SchülerInnen möglichst schnell auf gewollter Weise vorgehen sollen (komplexere Anweisungen.))

Lehrende 12: Vaikeinta on tärkeiden käytännön ohjeiden antaminen saksaksi, kaikkien on pakko ymmärtää, mitä tehdään ja miksi.

(Das schwerste ist die Abgabe der wichtigen Anweisungen auf Deutsch, weil alle verstehen müssen, was gemacht wird und warum.)

Es ist also nicht leicht, komplexere Anweisungen auf Deutsch zu geben. Alle sollten möglichst schnell verstehen, was gemacht wird und warum, aber die LehrerIn kann nicht sicher sein, ob alle richtig die deutschen Anweisungen verstanden haben. Da muss die Lehrende sich gedulden und vielleicht die Anweisungen noch wiederholen. Obwohl die komplexeren Anweisungen schwerfallen, scheinen die „normalen“ Sachen leicht abzulaufen:

Lehrende 2: Helpointa normaalissa luokkaopetuksessa.

(Am leichtesten ist es im normalen Klassenunterricht.)

Lehrende 4: Helppoa silloin, kun on hyvät materiaalit ja selkeä rakenne opetukselle.

(Leicht ist es, wenn man gute Materialien und eine klare Struktur für den Unterricht hat.)

Lehrende 5: Helpointa se on tilanteissa, joissa olen suunnitellut saksankielisen kokonaisuuden etukäteen. Helppoja ovat myös joka päivä toistuvat tilanteet, jotka ovat jo oppilaillekin ihan tuttuja (läksyt, siivous, välitunnille meno...)

(Am leichtesten sind solche Situationen, wo ich die deutsche Gesamtheit im Voraus geplant habe. Leichte sind auch alltägliche Situationen, die schon für den SchülerInnen bekannt sind (Hausaufgaben, Aufräumen, in die Pause gehen...))

Lehrende 6: [...] helpoimmat vapaa-ajan jutustelut, esim. ruokalassa, retkillä jne.

(Am leichtesten sind Gespräche in der Freizeit, z.B. im Speisesaal, in den Ausflügen usw.)

Lehrende 11: Helpointa taito- ja taideaineissa. Kielenkäyttö on huomattavasti vapaampaa kuin lukuaineissa.

(Am leichtesten ist es in den praktischen und künstlerischen Fächern. Da ist der Sprachgebrauch weitaus freier als in den Sachfächern.)

Lehrende 12: Helpointa matematiikan tehtävissä, matematiikka kiinnostaa muutenkin.

(Am leichtesten ist es in Mathe, weil sie auch im Übrigen interessiert.)

Normale Routinen im Klassenunterricht werden mehrmals als leicht beschrieben, weil die Lernenden sich an alltäglichen Anweisungen und Begrüßungen gewöhnt haben. Wenn die Lehrkräfte solche Situationen schwer finden, wenn sie nicht genug Zeit für die Unterrichtsplanung haben, so ist es selbstverständlich, dass solche Situationen, die sie gut geplant haben, als leicht beschrieben werden. Eine LehrerIn findet die praktischen und künstlerischen Fächer leichter als Sachfächer, weil da der Sprachgebrauch freier ist. In diesen Fächern kann man auch vieles zeigen, ohne so viel zu sprechen. Eine andere LehrerIn dagegen findet gerade Mathe als ein leichtes Fach. Das ist doch interessant, weil zwei Lehrkörper Mathe als ein schwieriges Fach wegen des schweren Wortschatzes finden. Doch kann es sein, dass diese LehrerInnen in verschiedenen Jahrgangsstufen unterrichten, weil auch der mathematische Wortschatz leichter in den unteren Klassen als in den oberen Klassen ist.

Die letzte offene Frage, Frage 13, behandelt die Sprachkenntnisse der Lehrkräfte: „Haben Sie je Feedback für deine Sprachkenntnisse bekommen? Welcherlei? Wie hat das Feedback dich als Lehrende beeinflusst? (Oletko koskaan saanut palautetta kielitaidostasi? Millaista? Miten palaute on vaikuttanut opettajuuteesi?) Die Lehrkörper haben mehrmals positives Feedback bekommen, aber einige negative Sachen werden auch genannt:

Lehrende 3: Useita vuosia sitten, puututtiin monisteissa/vihkomuistiinpanojen virheisiin. Tuli "en viitsi sitten edes yrittää"-tunne. Toisaalta myös sisuunnutti.

(Vor mehreren Jahren ist man auf die Fehler in Kopien/Notizen eingegangen. Ich hatte ein Gefühl, dass ich nicht mehr Lust habe, nicht mal zu versuchen. Andererseits hat mich das noch verbissen gemacht.)

Lehrende 6: Oppilailta on joskus alussa tullut naureskelua, kun olen sanonut jonkun asian väärin. Olen puuttunut asiaan niin, että olen sanonut, että olen äidinkieleltäni

suomalainen enkä ole koskaan opiskellut saksaa. Että täällä kukaan ei naura toisten virheille, minäkään heidän virheilleen. Naureskelu on aina loppunut siihen.

(Die SchülerInnen haben am Anfang manchmal gelacht, wenn ich eine Sache falsch gesagt habe. Ich habe aber gesagt, dass meine Muttersprache Finnisch ist und ich nie Deutsch studiert habe. Hier darf keiner über Fehler der Anderen lachen, auch ich lache nicht über ihre Fehler. Das Lachen hat immer daran aufgehört.)

Lehrende 7: Joskus oppilaat korjailevat virheitä, mutta todella harvoin.

(Manchmal korrigieren die SchülerInnen Fehler, aber sehr selten.)

Lehrende 9: Usein sanatonta. Sanallista harvoin, vain oppilailta.

(Oft unausgesprochenes [Feedback]. Verbales [Feedback] bekomme ich selten, nur von den SchülerInnen.)

Wie aus den Antworten herauskommt, kommt das negative Feedback nur von den SchülerInnen, aber von ihnen auch sehr selten. Die Lernenden scheinen eher sprachliche Fehler zu korrigieren als über die Lehrkörper zu spotten. Aber viel mehr berichten die LehrerInnen über positives Feedback, die sie bekommen haben:

Lehrende 2: Useinkin, positiivisesti vaikuttaa.

(Oft, beeinflusst positiv.)

Lehrende 4: Ihän hyvää palautetta oppilailta ja vanhemmilta.

([Ich habe] ganz gutes Feedback von SchülerInnen und Eltern [bekommen].)

Lehrende 5: Jatkokoulutuksissa ja matkoilla Saksassa kielitaitoani on kehuttu runsaasti, mikä on tuonut rohkeutta käyttää kieltä enemmän. Avointen ovien päivänä huoltajat ovat kehuneet opetustani, mikä on antanut itsevarmuutta ja innostusta.

(In den Fortbildungen und auf den Reisen in Deutschland hat man meine Sprachkenntnisse viel gelobt, was mir ermutigt hat, die [deutsche] Sprache mehr zu verwenden. Am Tag der offenen Tür haben die Eltern meinen Unterricht gelobt, was Selbstbewusstsein und Begeisterung gegeben hat.)

Lehrende 6: Aikuisten kanssa kielitaitopalaute on ollut yksinomaan positiivista. Saksalainen on vaan tyytyväinen, kun kanssani asiat saa hoitaa saksaksi [...].

(Mit den Erwachsenen ist das Feedback von den Sprachkenntnissen ausschließlich positiv gewesen. Eine Deutsche/ein Deutscher ist nur zufrieden, dass er/sie die Sachen mit mir auf Deutsch erledigen kann [...])

Lehrende 10: Kyllä. Äidinkielenään saksaa puhuvat ovat antaneet palautetta erinomaisesta ääntämisestä ja sanavarastosta sekä rakenteiden osaamisesta.

(Ja. Die muttersprachlich Deutschen haben positives Feedback über die ausgezeichnete Aussprache und Wortschatz samt über das Können des Aufbaus der Sprache gegeben.)

Lehrende 11: En vanhempien tai työtovereiden taholta tässä työpaikassa. Toisessa työpaikassa työtoverit ovat ihailleet taitoa. Ei ole vaikuttanut opettajuuteeni.

(Ich habe kein Feedback von Eltern oder ArbeitskollegInnen in diesem Arbeitsplatz bekommen. An einem anderen Arbeitsplatz haben die KollegInnen meine Sprachkenntnisse bewundert. Hat mich nicht als Lehrende beeinflusst.)

Die Antworten zeigen deutlich, dass die Lehrkräfte besonders von den Erwachsenen viel positives Feedback über ihre Sprachkenntnisse bekommen haben. Sogar die muttersprachlich Deutschen haben ihre Sprachkenntnisse bewundert, was die LehrerInnen ermutigt hat, die deutsche Sprache mehr zu verwenden. Es ist wichtig, dass die Lernenden positives Feedback über ihre Sprachkenntnisse bekommen, aber genauso wichtig ist es, dass auch die Lehrkörper positives Feedback bekommen. Das gibt mehr Selbstbewusstsein, auch weiterhin auf Deutsch zu unterrichten.

7.4 Lehrerfortbildung / Beherrschung der Zielsprache

In diesem Absatz werden die letzten Fragen der Umfrage, die Lehrerfortbildung betreffen, analysiert. Alle Fragen sind in Multiple-Choice-Form und die Antworten werden mit Hilfe der Diagramme vorgestellt. Als erstes in diesem Teilbereich wird über CLIL-Fortbildungen und über Lehrerfortbildungen überhaupt gefragt. Die Antworten der Fragen 14 und 15 werden im selben Diagramm vorgestellt:

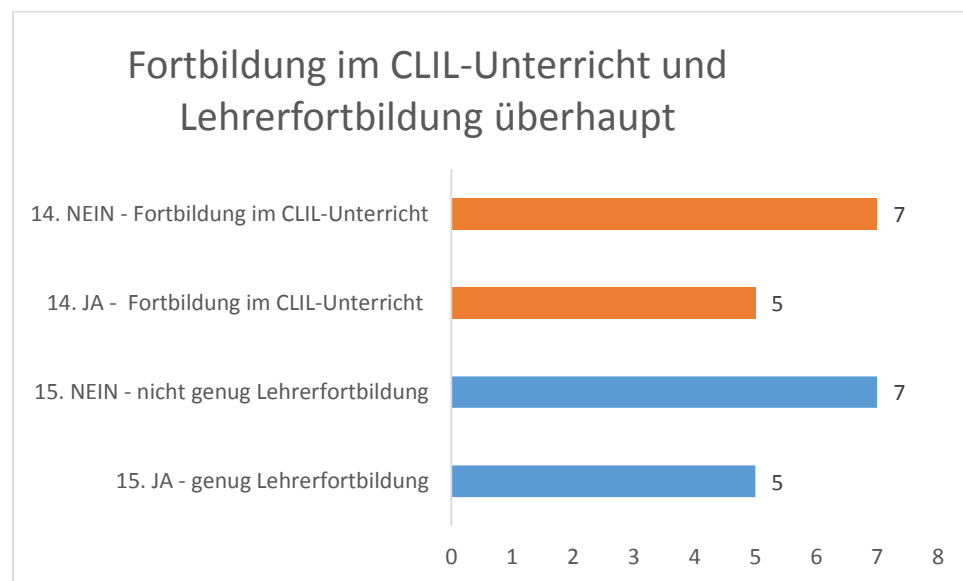


Diagramm 9: Fortbildung im CLIL-Unterricht und Lehrerfortbildung überhaupt

Wie aus dem Diagramm 9 hervorgeht, hat ein bisschen über die Hälfte (58%) der LehrerInnen keine Fortbildung im CLIL-Unterricht bekommen und ein bisschen weniger als die Hälfte (42%) hat eine Fortbildung genossen. Die Situation ist genau die gleiche, wenn gefragt wird, ob die Lehrkräfte überhaupt genug Lehrerfortbildung bekommen haben. Sieben LehrerInnen (58%) meinen, dass sie nicht genug Lehrerfortbildung bekommen haben, und fünf (42%) dagegen finden, dass sie genügend weitergebildet sind. Interessanterweise haben nur zwei Lehrende (12 %) in

beiden Fragen „Nein“ geantwortet und die anderen haben ganz widersprüchliche Antworten gegeben. Nämlich alle, die nicht Fortbildung im CLIL-Unterricht bekommen haben, finden doch, dass sie überhaupt genug Lehrerfortbildung bekommen haben. Wohingegen alle, die nicht genug weitergebildet sind, haben doch Lehrerfortbildung im CLIL-Unterricht bekommen.

In Frage 16 wird gefragt, wie oft die Lehrkörper Fortbildungen im CLIL-Unterricht bekommen wollen. Es gibt vier Antwortalternativen, aus denen alle Kreuze bekommen haben:

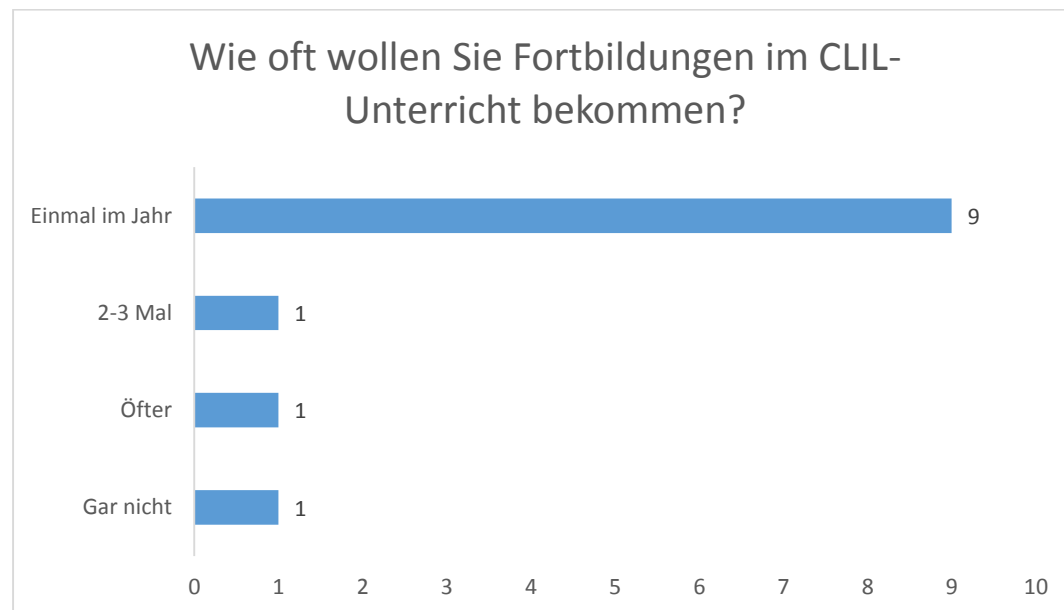


Diagramm 10: Wie oft wollen die Lehrenden Fortbildungen im CLIL-Unterricht bekommen

Dreiviertel (75%) der Lehrenden haben geantwortet, dass sie einmal im Jahr an der CLIL-Unterricht-Fortbildung teilnehmen wollen. Aus den sieben LehrerInnen, die früher geantwortet haben, dass sie keine Fortbildung im CLIL-Unterricht bekommen haben, hat eine hier geantwortet, dass sie gar nicht an CLIL-Fortbildungen teilnehmen will. Doch diese LehrerIn (Lehrende 1) hat auch früher berichtet, dass er/sie in der Deutsche Schule Helsinki arbeitet, und dass Deutsch für ihn/sie fast wie Muttersprache ist. Er/sie findet sein/ihr Unterricht auch nicht CLIL-Unterricht, sondern nur Unterricht auf Deutsch (unterrichtet nur ein Fach auf Deutsch). Eine Lehrkraft (8%) würde gern zwei bis drei Mal im Jahr an Fortbildungen teilnehmen und eine (8%) sogar öfter. Diese beide berichten auch mehr, was für eine Fortbildung sie gerne machen würden, z.B. eine Schulung in Deutschland wäre sehr schön.

In Frage 17 wird herausgefunden, wie lange diese möglichen Fortbildungen sein sollten. Auch hier gibt es vier Antwortalternativen, aus denen drei Antworten bekommen haben:

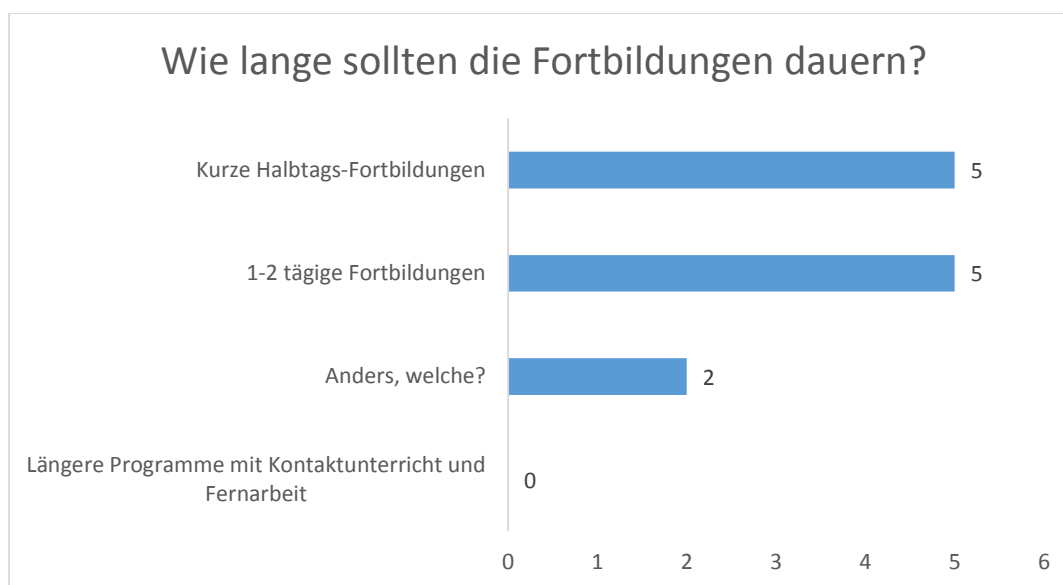


Diagramm 11: Wie lange sollten die Fortbildungen dauern

Diagramm 11 zeigt, dass die Fortbildungen gern kurze Halbtags-Fortbildungen (42%) oder ein bis zwei tägige Fortbildungen (42%) sein sollten. Also die Lehrkörper wollen nur die „normalen“¹¹ Schulungen machen und nicht viel „Freizeit“ in Fortbildungen verbringen. Zwei Lehrkräfte haben diese Antwortalternative „Andersartige, was für eine“ gewählt. Lehrende 5 würde gern an einem längeren Kurs in Deutschland teilnehmen und Lehrende 6 würde am meisten von einem Grammatikkurs profitieren. Lehrende 6 berichtet, dass die angebotenen Kurse von Goethe Institut ihm/ihr nicht passen, weil da der Hauptgewicht im Sprechen liegt, und das macht er/sie ja jeden Tag.

Frage 18 erklärt, welcherlei die Fortbildungen nach Meinungen der Lehrkräfte sein sollten. Auch in dieser Frage gibt es vier Antwortalternativen, aber nur drei haben Antworten bekommen:

¹¹ In Finnland sind die Lehrenden dazu verpflichtet, 3 Tage im Schuljahr in sog. VESO-Schulungen zu verbringen. vgl: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut?juttuID=1408904629024> (7.5.2016)

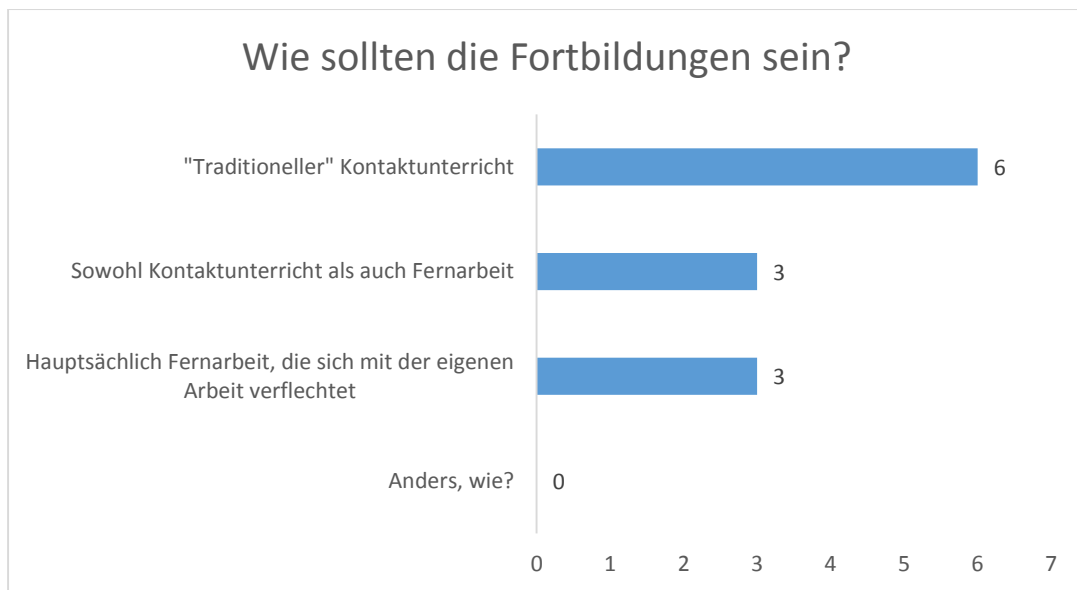


Diagramm 12: Wie sollten die Fortbildungen sein

Diagramm 12 zeigt, dass die Hälfte der Lehrenden am liebsten am traditionellen Kontaktunterricht als Fortbildung teilnehmen wollte. Ein Viertel findet sowohl Kontaktunterricht als auch Fernarbeit als liebste Alternative und anderes Viertel würde dagegen Fortbildungen am liebsten in der Form von Fernarbeit machen.

Mit Frage 19 wird gefragt, in welchem Teilbereich der Zielsprache die Lehrkörper besonders Fortbildung wünschen. Es gibt fünf Antwortalternativen, aus denen die Lehrenden die am besten passende antworten sollen.

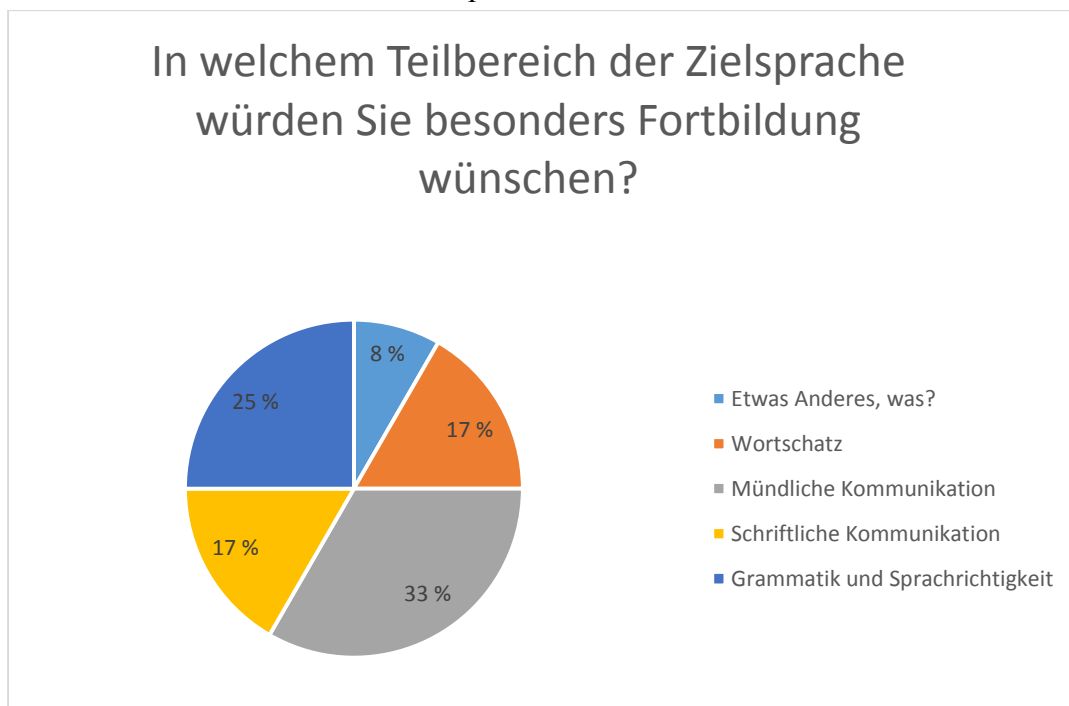


Diagramm 13: In welchem Teilbereich der Zielsprache würden Sie besonders Fortbildung wünschen

Eine LehrerIn, nämlich Lehrende 1, hat hier „etwas Anderes, was?“ geantwortet. Als Begründung hat er/sie geschrieben, dass er/sie nicht weiß, in welchem Teilbereich der Zielsprache er/sie Fortbildung wünscht (oder ob er/sie es überhaupt haben will). Aus den anderen Antworten haben Wortschatz und schriftliche Kommunikation beide 17 Prozent der Stimme bekommen. 25 Prozent der Lehrkräfte wünschen Fortbildung in Teilbereichen Grammatik und Sprachrichtigkeit und ein bisschen mehr, 33 Prozent wünschen Fortbildung in der mündlichen Kommunikation. Die Lehrenden haben also ganz verschiedene Wünsche.

Schließlich wird in der Frage 20 herausgefunden, wie die Lehrenden in Fortbildungen ihre Sprachkenntnisse aufrechterhalten und verbessern wollen. In dieser Frage gibt es vier fertige Antwortalternativen und die Möglichkeit, auch eine eigene Antwort zu schreiben. Alle diese fünf Alternativen haben Stimme bekommen:

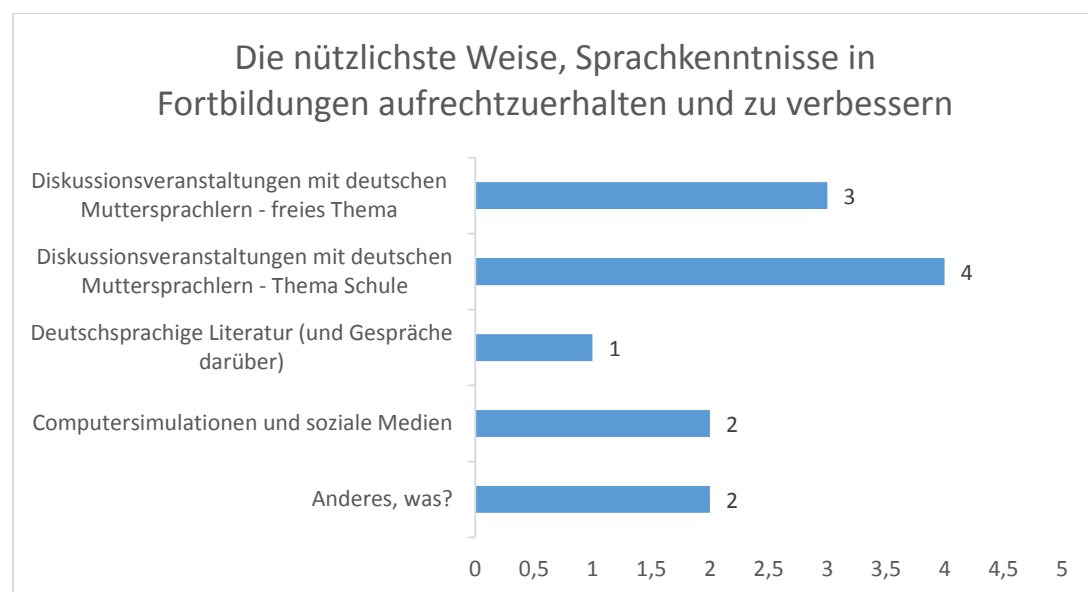


Diagramm 14: Die nützlichste Weise, Sprachkenntnisse in Fortbildungen aufrechtzuerhalten und zu verbessern

Die Diskussionsveranstaltungen mit den (muttersprachlich) Deutschen scheinen die liebsten Alternativen sein, die Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten und zu verbessern. Gespräche übers Thema Schule sind ein bisschen lieber (33%) als Gespräche über freies Thema (25%). Eine LehrerIn, die gerne an Diskussionsveranstaltungen übers Thema Schule teilnehmen wollte, hat als Zusatzinformation geschrieben, dass besonders Studien in Deutschland sie interessieren. Zwei Lehrkörper (16%) würden am meisten von Fortbildungen im Thema Computersimulationen und soziale Medien profitieren, und eine (8%) von Gesprächen über deutschsprachige Literatur. Zwei Lehrkräfte (16%) haben eigene Antworten gegeben: eine hat „Ich weiß nicht“ geschrieben und die andere „Grammatik“. Doch diese beide haben schon früher diese „Wünsche“ ausgedrückt.

Zum Schluss gibt es in der Umfrage noch die Möglichkeit, andere Wünsche, die Fortbildung im CLIL-Unterricht betreffend, zu schreiben. Zwei LehrerInnen haben diese Möglichkeit ausgenutzt:

Lehrende 5: Toivoisin, että koulutuksiin osallistuminen tehtäisiin helpoksi ja koulutuksen järjestäjä olisi valmis aktiivisesti tukemaan kouluttautumista. Hakuprosesseja stipendeihin ja koulutusjaksoihin pitäisi yksinkertaistaa. Opettajan pitäisi saada vapaasti valita parhaiten omia tarpeitaan vastaavia koulutusmuotoja ja -tilaisuuksia, mikä vaatisi joustavuutta. Ylipäättään saksan CLIL-koulutusta pitäisi saada lisää niin kotimaassa kuin ulkomaan koulutusten merkeissä. Toivoisin, että kouluissa opettajan täydennyskouluttautumista ei nähtäisi esteenä (sijaisjärjestelyt, matkakulut...), vaan arvostettaisiin.

(Ich würde mir wünschen, dass es leichter gemacht würde, an Schulungen teilzunehmen und dass der Veranstalter/die Veranstalterin aktiv diese Ausbildungen unterstützte. Die Bewerbungsprozesse für die Stipendien und Schulungen sollten auch einfacher sein. Die Lehrenden sollten frei die für sie/ihn am nützlichste Fortbildungen wählen können, was Flexibilität verlangt. Überhaupt sollte es mehr Fortbildung für CLILiG-Unterricht geben, sowohl im In- als auch im Ausland. Ich wünsche, dass man in der Schule die Fortbildungen nicht als Hindernis (die Suche nach Vertretungslehrende, Reisekosten...) sehen würde, sondern sie schätzen würde.)

Lehrende 11: Linkki- ja laitekoulutus, jossa tietoa eri kielen oppimisen ohjelmista.

(Solche Schulungen wären nützlich, wo verschiedene Sprachlernprogramme vorgestellt werden.)

Diese zwei Lehrkörper haben ganz verschiedene Sachen geschrieben, aber beide Meinungen sind sehr wertvolle. Man kann deutlich sehen, dass es im CLILiG-Unterricht und besonders in Fortbildungen noch viele Sachen besser gemacht werden könnten. Aber es war auch ein Ziel dieser Arbeit, genau diese Problemstellen herauszufinden und möglicherweise diese in der Zukunft zu verbessern.

7.5 Diskussion und Verbesserungsvorschläge

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst verwertet. Die Ergebnisse werden hier nicht mehr ausführlich aufgelistet, sondern in größeren Zusammenhängen behandelt, weil die Ergebnisse schon in den früheren Kapiteln detailliert präsentiert werden.

Das Ziel der empirischen Analyse war herauszufinden, wie die finnischen CLILiG-Lehrenden ihre Sprachkenntnisse finden und welcherlei Lehrerfortbildungswünsche sie haben. Zunächst werden alle drei Forschungsfragen zusammenfassend beantwortet. Danach werden noch Verbesserungsvorschläge vorgeschlagen.

1. Wie haben die Lehrenden des deutschen CLIL-Unterrichts ihre Sprachkenntnisse bekommen und nachgewiesen?

Die erste Forschungsfrage wurde durch die Antworten der Lehrenden in den Fragen des ersten Teilbereichs der Umfrage beantwortet. Mit Hilfe der Antworten habe ich eine typische CLILiG-Lehrende bezeichnet:

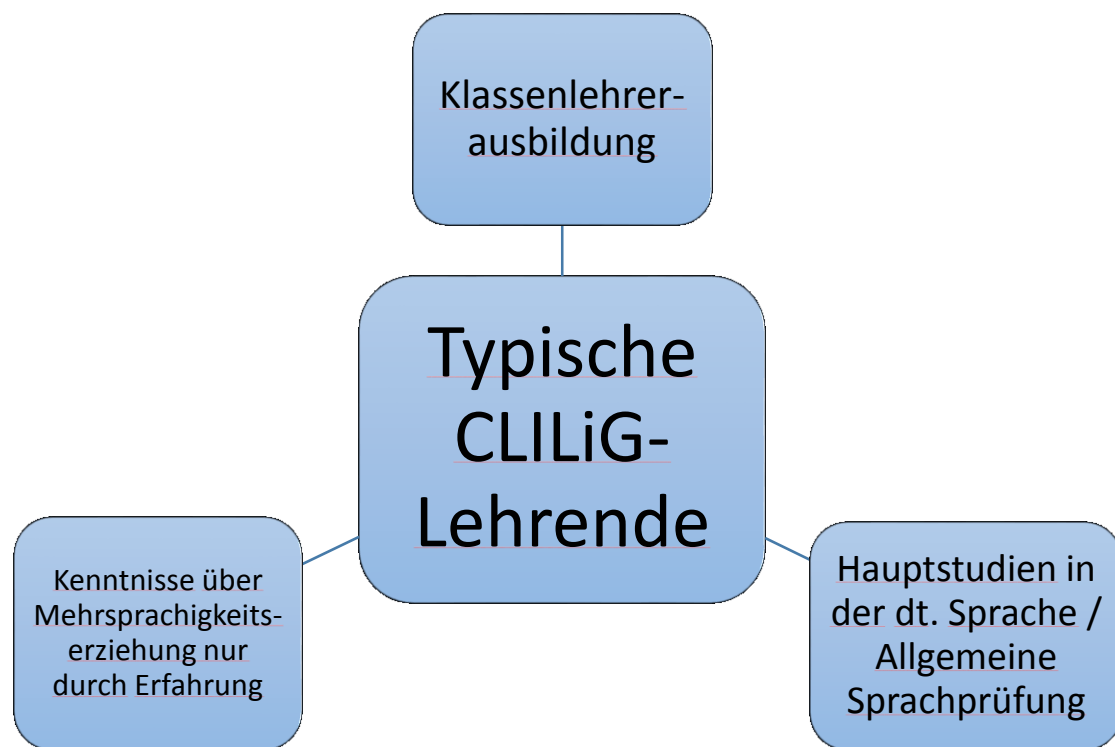


Abbildung 3: Typische CLILiG-Lehrende

Eine typische CLILiG-Lehrende hat Klassenlehrerausbildung. Oft hat er/sie auch eine doppelte Qualifikation, weil er/sie die Hauptstudien in der deutschen Sprache studiert hat. Diejenige, die nicht Hauptstudien in der deutschen Sprache studiert haben, haben ihre Sprachkenntnisse durch allgemeine Sprachprüfung nachgewiesen. Der Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land hat auch vielen LehrerInnen Deutschkenntnisse gebracht, sogar mehr als die Hauptstudien in der deutschen Sprache. Hier stimme auch ich zu, weil am besten lernt man die Sprache, wenn man in der zielsprachlichen Umgebung ist und dazu gezwungen, die Sprache in alltäglichen Situationen zu verwenden. Da lernt man auch die Kultur kennenzulernen. Überraschenderweise hat fast keiner von den Lehrkörpern Kursen in Mehrsprachigkeitserziehung besucht, obwohl die Literatur verrät, dass es solche Kurse auch gegeben hat. Die Lehrkräfte haben entweder selbst studiert oder die Kenntnisse nur durch Erfahrung bekommen. Aus den Antworten der LehrerInnen kommt auch heraus, dass die Lehrkräfte meistens nur durch Zufall ihre Wege zur CLILiG-Lehrende gefunden haben. Trotzdem haben die CLILiG-Lehrenden durchschnittlich schon eine 10-jährige Karriere hinter sich, also sie haben schon Erfahrung von diesem speziellen Unterricht gesammelt.

Eigentlich kann ich nicht eine typische CLILiG-Lehrende nur von der Basis meiner Untersuchung bezeichnen. Nur 40 Prozent der Lehrkräfte haben auf meine Befragung geantwortet und deswegen kann ich nicht sicher sein, ob die Hintergründe der CLILiG-LehrerInnen wirklich so aussehen. Doch muss erwähnt werden, dass auch

Kim Haataja 2006 nur 44 Prozent Rücklaufquote von den CLILiG-Lehrkräften in seiner Erhebung bekam (vgl. Internetquelle 4). Man könnte also feststellen, dass die CLILiG-Lehrkörper aus irgendwelchem Grund nicht so gerne an Befragungen teilnehmen. Es gibt doch ziemlich neue Lehrende-Interviews im INNOCLILiG-Portal (die Beiträge und Ergebnisse aus dem Projekt "CLILiG-FINNLAND 2013-2014" sind), aber in diesen Interviews wird nicht über Hintergrundinformationen der Lehrkräfte gesprochen.

2. Wie finden die Lehrenden ihre Sprachkenntnisse und wie ist es, auf Deutsch zu unterrichten?

Der dritte Teilbereich der Umfrage behandelte Sprachkenntnisse der Lehrkräfte, aber auch im zweiten Teilbereich kamen einige Themen heraus, die die LehrerInnen auch in ihren Antworten der offenen Fragen wiederholten. Zuerst werde ich vorstellen, welche positiven und negativen Aspekte die Lehrenden im CLILiG-Unterricht finden:

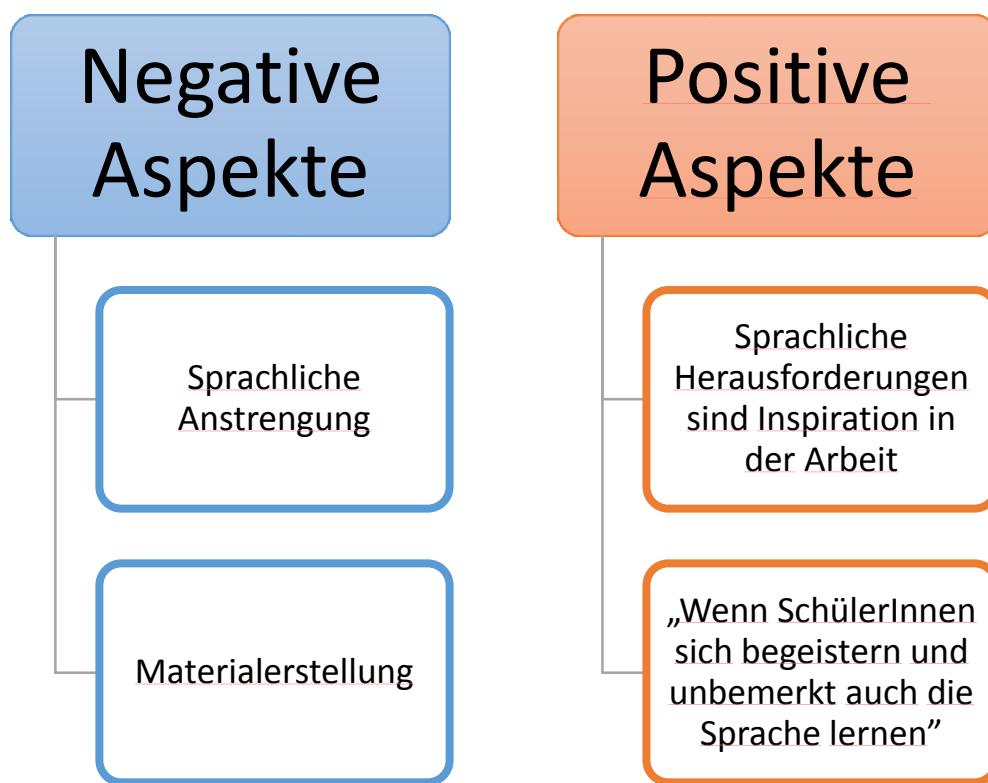


Abbildung 4: Negative und positive Aspekte im CLILiG-Unterricht

Wie Abbildung 4 zeigt, haben die Lehrkörper sowohl positive als auch negative Seiten vom CLILiG-Unterricht gefunden. Einerseits ist der deutschsprachige Unterricht anstrengender als der finnischsprachige Unterricht, aber andererseits finden viele LehrerInnen, dass gerade diese sprachlichen Herausforderungen die Inspiration in der Arbeit sind. Die Materialbeschaffung wird auch als negativ gesehen, weil es sehr wenig passendes deutschsprachiges Material gibt und die Vorbereitung des Unterrichts

deswegen zeitraubend ist. Auch Kim Haataja hat in seiner Erhebung 2006 gerade diese Materialentwicklung als Schwäche des CLILiG-Unterrichts hervorgehoben (vgl. Internetquelle 4) und das gleiche wird auch mehrmals im Buch von Haataja & Wicke (2015) wiederholt (z.B. S.47–48). Materialbeschaffungsprobleme sind also schon (wenigstens) zehn Jahre Realität gewesen und sind immer noch. Da könnte man fragen, woran es liegt, dass man dieses Problem nicht gelöst hat. Haataja & Wicke (2015, 46–48) schlagen im Buch vor, dass man zum Beispiel in Lehrerfortbildungen zusammen Materialien schaffen könnte. Doch die nächste Frage ist, ob es solche Fortbildungen wirklich gibt und, ob es entsprechende Mittel und Ressourcen zur Verfügung stehen.

Obwohl die deutschsprachigen Einheiten ein bisschen mehr von den Lehrkörpern erfordern, finden sie trotzdem, dass es auch sehr belohnend zu sehen ist, wenn die SchülerInnen sich begeistern und unbemerkt auch die Sprache lernen. Lehrende 5 fasst die Meinungen vielen LehrerInnen ganz treffend zusammen:

„Überhaupt könnte ich sagen, dass auf Deutsch zu unterrichten äußerst belohnend ist. Ich will ja Herausforderungen in meiner Arbeit.“

Die Lehrkräfte haben in den offenen Fragen sehr vielseitig geantwortet. Aus den Antworten der Fragen habe ich gesammelt, wie die Lehrenden es finden, auf Deutsch zu unterrichten:

| Unbequemlichkeit | Schwierige Situationen auf Deutsch | Einfache Situationen auf Deutsch |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Schwerer Wortschatz • Unsicherheit über die eigenen Sprachkenntnisse • Deutsche Muttersprachler, sog. „Beobachter des Unterrichts“ | <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogische Situationen • Komplexere Anweisungen • Einheiten, die man nicht gut geplant hat (Zeitmangel) | <ul style="list-style-type: none"> • Normale Routine im Klassenunterricht • Gut geplante Einheiten |

Abbildung 5: Wie ist es, auf Deutsch zu unterrichten

Wie Abbildung 5 zeigt, gibt es im CLILiG-Unterricht sowohl schwierige als auch einfache Situationen. Viele LehrerInnen beschreiben die normalen Routinen im Klassenunterricht als einfache Situationen, weil die SchülerInnen sich schon an alltäglichen Anweisungen und Begrüßungen gewöhnt haben. Auch solche Situationen werden als leicht beschrieben, wenn die Lehrenden die Unterrichtseinheiten gut geplant haben. Also sie haben Zeit darauf gehabt, ihren deutschsprachigen Unterricht zu planen

und Materialien zu entwickeln. Wohingegen Einheiten, die man nicht gut geplant hat, also nicht Zeit für die Unterrichtsplanung gehabt hat, werden als schwierige beschrieben. Es ist auch nicht leicht, komplexere Anweisungen auf Deutsch zu geben. Alle sollten möglichst schnell verstehen, was gemacht wird und warum, aber die Lehrkraft kann nicht sicher sein, ob alle richtig die deutschen Anweisungen verstanden haben. Ebenfalls ist es in den pädagogischen Situationen schwierig, sich in der fremden Sprache zu äußern, weil die Mitteilung „ins Ziel“ kommen sollte. In den pädagogischen Situationen geht es oft um Gefühle, die man leichter in der Muttersprache „texten“ kann. Korkatti (2009, 51) hat in ihrer Masterarbeit ähnliche Resultate bekommen, als sie vier LehrerInnen des englischen CLIL-Unterrichts interviewt hat: normale Klassenunterrichtssituationen und konkrete Sachfächer wie Handarbeit sind leichte und pädagogische Gespräche schwere auf Englisch.

Unbequemlichkeit oder Spannung im CLILiG-Unterricht erregen auch verschiedene Sachen. Am meisten Probleme verursacht der schwere Wortschatz. Besonders in den oberen Klassen wird der Fachwortschatz ganz schwer und als Beispiel haben einige Lehrkörper, wie Lehrende 11, Mathematik genannt:

„Am schwierigsten ist es, Sachfächer und besonders neue Sachen in Mathe in der fremden Sprache zu unterrichten. Es kommt bestimmt von dem speziellen Wortschatz aus, den die Kinder nicht immer in ihrer Muttersprache beherrschen.“

Auch Marja-Kaisa Pihko (2010, 52) hat in ihrem Forschungsbericht festgestellt, dass die CLIL-Lernenden mathematische Fächer schwer finden, weil sie Probleme haben, die schwere Begriffe zu verstehen. Pihko berichtet auch, dass gerade in Mathematik in unteren Klassen ganz alltägliche Phänomene behandelt werden, aber in oberen Klassen verändert der Unterricht sich mehr abstrakt und dann vorkommen Probleme mit dem speziellen Wortschatz vor, beispielsweise in verbalen Rechenaufgaben. In den Interviews im INNOCLILiG-Portal berichten viele CLILiG-Lehrkräfte, dass gerade Mathematik im Anfangsunterricht ein einfaches Fach ist, auf Deutsch zu unterrichten, weil die Zahlen gleichzeitig auf Finnisch und Deutsch gelernt werden können und danach man im Unterricht schon ziemlich gut mit der Fremdsprache arbeiten kann.

Die CLILiG-Lehrenden sind manchmal unsicher über ihre Sprachkenntnisse. Einerseits stecken dahinter deutsche Muttersprachler, sog. „Beobachter“ des Unterrichts (z.B. SchülerInnen), die besser Deutsch können, andererseits persönliche Gründe wie Müdigkeit. Man ist auch mehr unsicher, wenn man nicht genug Zeit für die Unterrichtsplanung bekommt. Pihko (2010, 59–61) hat in ihrem Forschungsbericht auch bemerkt, dass die Lernenden manchmal bessere Sprachkenntnisse von den CLIL-LehrerInnen voraussetzen, besonders in der Oberstufe (Klassen 7–9). Die CLIL-Lehrkräfte sollten nicht zu einfache, aber auch nicht zu komplizierte Sprache im Unterricht benutzen, sondern die Unterrichtssprache an die Situation anpassen. Pihko (2010, 61) erinnert aber auch daran, dass nicht nur die hervorragenden Sprachkenntnisse eine gute CLIL-LehrerIn machen, sondern sie müssen auch andere

Fähigkeiten besitzen, zum Beispiel CLIL-pädagogische Kompetenz und Fachkenntnisse. Die Arbeit verlangt also ganz vielseitiges Wissen.

Obwohl die Lehrkörper manchmal unsicher über ihre Sprachkenntnisse sind, haben sie sehr viel positives Feedback über ihren Sprachkenntnissen bekommen und nur selten und wenig negatives Feedback:

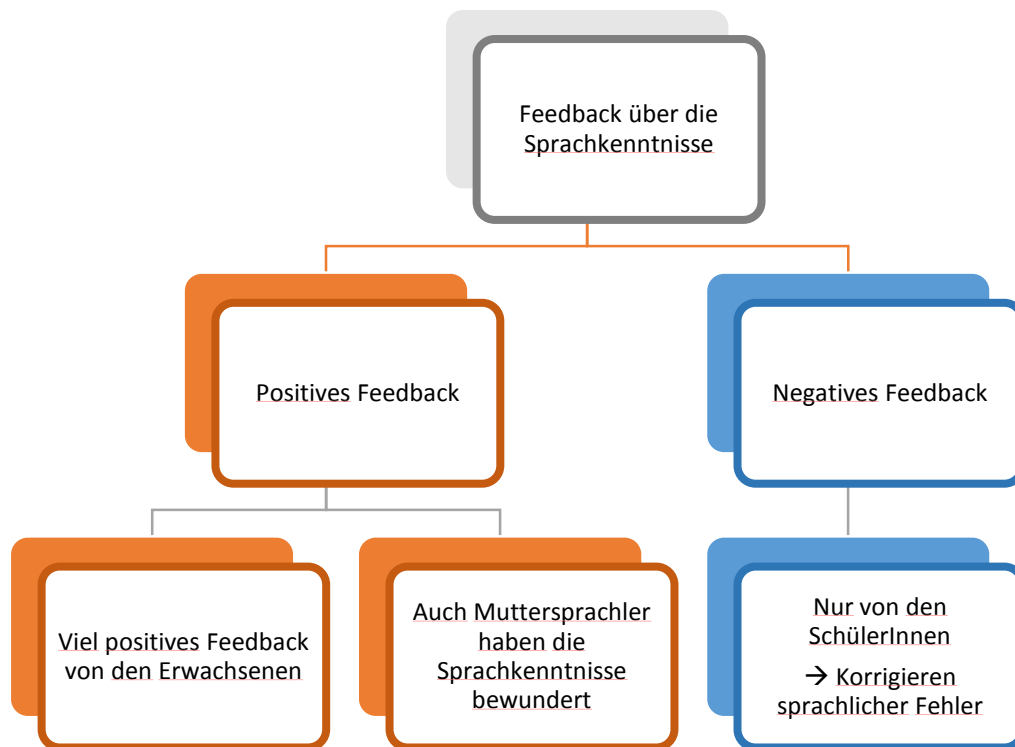


Abbildung 6: Feedback über die Sprachkenntnisse

Wie Abbildung 6 zeigt, haben die Lehrkräfte mehr positives als negatives Feedback bekommen. Das negative Feedback kommt nur von den SchülerInnen, aber von ihnen auch sehr selten. Die SchülerInnen scheinen eher sprachliche Fehler zum Beispiel in Kopien zu korrigieren als über die Lehrende zu spotten. Auch in Korkattis (2009, 55) Masterarbeit ist die Situation genau die Gleiche: negatives Feedback hat nur ein Lehrer bekommen, und er auch nur von den Lernenden. Eigentlich dachte ich, dass die Lehrkörper vielleicht mehr kritisches Feedback bekommen hätten, aber die SchülerInnen sind nett gewesen. Aber viel mehr berichten die CLILiG-Lehrenden über positives Feedback, die sie bekommen haben:

„In den Fortbildungen und auf den Reisen in Deutschland hat man meine Sprachkenntnisse viel gelobt, was mir ermutigt hat, die [deutsche] Sprache mehr zu verwenden. Am Tag der offenen Tür haben die Eltern meinen Unterricht gelobt, was Selbstbewusstsein und Begeisterung gegeben hat.“ (Lehrende 5)

Die Lehrkräfte haben besonders von den Erwachsenen viel positives Feedback über ihren Sprachkenntnissen bekommen. Sogar die deutschen Muttersprachler haben ihre

Sprachkenntnisse bewundert, was die Lehrenden ermutigt hat, die deutsche Sprache mehr zu verwenden. Es ist wichtig, dass die SchülerInnen positives Feedback über ihre Sprachkenntnisse bekommen, aber genauso wichtig ist es, dass auch die LehrerInnen positives Feedback bekommen. Das gibt mehr Selbstbewusstsein, auch weiterhin auf Deutsch zu unterrichten.

3. Was für eine Lehrerfortbildung wünschen die Lehrenden des deutschen CLIL-Unterrichts?

Die dritte Forschungsfrage wurde durch die Antworten der Fragen im vierten Teilbereich der Umfrage beantwortet. In diesem Teilbereich half Kim Haataja mir ein bisschen, einige Fragen besser zu formulieren und er fügte auch einige Fragen hinzu, so dass ich möglichst umfassend die Lehrerfortbildungswünsche behandeln kann. Etwa die Hälfte der CLILiG-Lehrenden haben schon an Fortbildungen im CLIL-Unterricht teilgenommen und etwa die Hälfte nicht. Hier hätte man noch fragen können, ob diejenige, die nicht an CLIL-Fortbildungen teilgenommen haben, an den überhaupt teilnehmen wollen. Eigentlich habe ich vermutet, dass alle an Fortbildungen teilnehmen wollen, was vielleicht nicht die Tatsache ist.

Die Lehrkörper hatten ganz verschiedene Meinungen über den Inhalt der Fortbildungen, aber über die Rahmen der Fortbildungen waren sie sich einig:

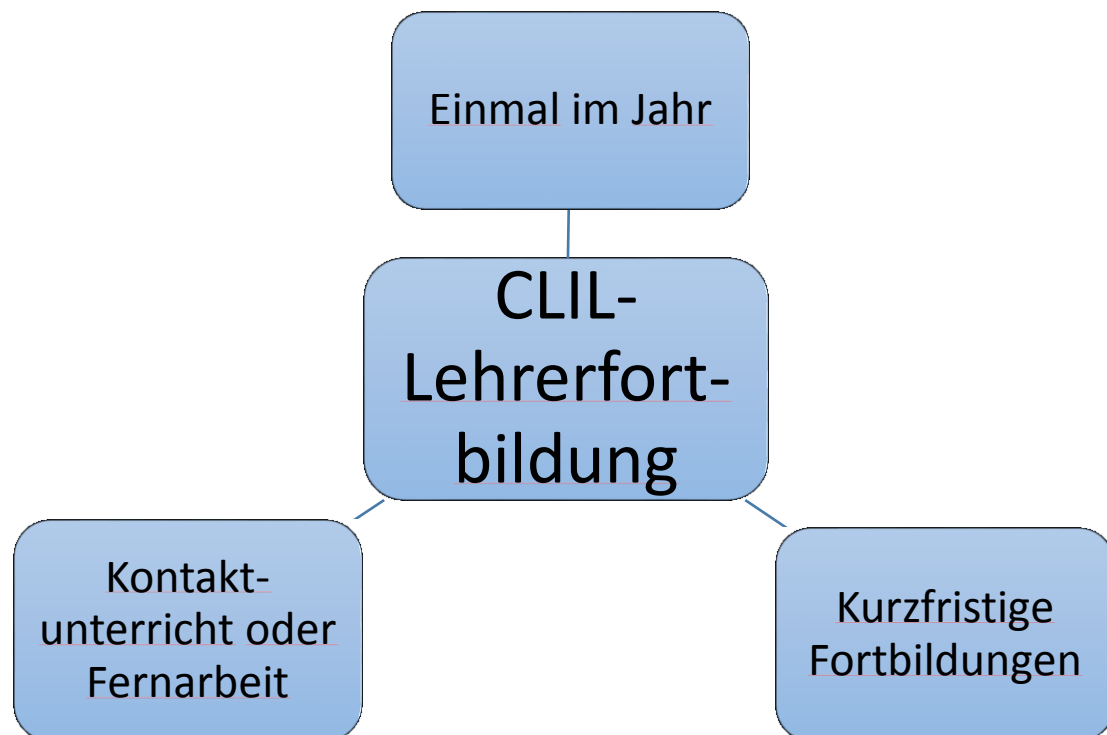


Abbildung 7: Wie sollte die CLIL-Fortbildung sein

Die Lehrkräfte wollen nur einmal im Jahr an CLIL-Fortbildungen teilnehmen und diese Fortbildungen sollten ganz kurzfristig sein, also Halbtags-Fortbildungen oder

höchstens 1-2-tägige Fortbildungen. Wie schon früher erwähnt wurde, sind die finnischen Lehrenden dazu verpflichtet, drei Tage im Schuljahr in sogenannten VESO-Schulungen zu verbringen und die CLIL-LehrerInnen wollen nicht sehr viel mehr Zeit in Fortbildungen verbringen. Nach Meinungen der CLILiG-Lehrenden sollten die Fortbildungen in der Form von „traditionellen“ Kontaktunterricht oder Fernarbeit organisiert sein. Oder halb und halb.

Aber den Inhalt betreffend gibt es sehr verschiedene Meinungen. Alle Teilbereiche der Sprache haben Erwähnungen bekommen, wenn gefragt wurde, in welchem Teilbereich der Zielsprache die Lehrenden besonders Fortbildung wünschen. Vielleicht wäre es dann am besten, diese Wahlmöglichkeit an den Lehrkräften zu geben, wie Lehrende 5 zutreffend äußert:

„Ich würde wünschen, dass es leichter gemacht würde, an Schulungen teilzunehmen und dass der Veranstalter/die Veranstalterin aktiv diese Ausbildungen unterstützte. Die Bewerbungsprozesse für die Stipendien und Schulungen sollten auch einfacher sein. Die Lehrenden sollten frei die für sie/ihn am nützlichste Fortbildungen wählen können, was Flexibilität verlangt. Überhaupt sollte es mehr Fortbildung für CLILiG-Unterricht geben, sowohl im In- als auch im Ausland. Ich wünsche, dass man in der Schule die Fortbildungen nicht als Hindernis (die Suche nach Vertretungslehrende, Reisekosten...) sehen würde, sondern sie schätzen würde.“

Obwohl die Lehrkörper anscheinend nur einmal im Jahr an CLIL-Fortbildungen teilnehmen wollen, sollte es sie doch mehr geben, so dass die Lehrkräfte die für sie am besten passende wählen können. Wie Lehrende 5 oben berichtet, sollte es Fortbildungen sowohl im Inland als auch im Ausland geben. Haataja & Wicke (2015, 47) haben auch festgestellt, dass erfolgreiche Lehrerfortbildung nicht nur an einzelnen ausgewählten zentralen Orten stattfinden darf, sondern gerade in den Ländern und Regionen durchgeführt werden muss, in denen Lehrkräfte sowie SchülerInnen tätig sind. Die Lehrerfortbildung braucht auch ihrer Meinung nach Strukturen und systematische Unterstützung. Aber die finanzielle Lage, in der Finnland sich zurzeit befindet, ermöglicht es vielleicht nicht mehr und vielseitige Fortbildungen anzubieten. Vor allem, weil es in Finnland sehr wenig CLILiG-Unterricht gibt. Hoffentlich findet man (europaweit) irgendwie Mittel und Wege, vielseitige Fortbildungen an CLILiG-Lehrenden anzubieten und dadurch die Mehrsprachigkeit in Europäischen Union zu bewahren.

Ich wollte noch wissen, wie die Lehrenden ihre Sprachkenntnisse in Fortbildungen aufrechterhalten und verbessern wollen. Diskussionsveranstaltungen mit den (muttersprachlich) Deutschen scheinen die liebste Alternative sein, entweder übers Thema Schule oder über freies Thema. Der Bedarf eines gezielten und kontinuierlichen Sprachtrainings hat auch in Haatajas Untersuchungen (CLILiG-Finnland) als eines der zentralsten Fortbildungsdesiderata aufgewiesen, und deswegen wäre es für die Gesamtentwicklung und Qualitätssicherung des CLILiG besonders zweckmäßig, auf diesen Themenbereich in der Lehrerbildung Rücksicht zu nehmen (Haataja & Wicke 2015, 224). Im Teilnehmerfeld meiner Untersuchung gibt es doch Lehrkörper aus der

Deutsche Schule Helsinki, wo die Arbeitsgemeinschaft eher deutschsprachig ist, und verständlicherweise brauchen sie nicht so viel zielsprachiges Sprachtraining gegenüber anderen CLILiG-Lehrenden in finnischsprachigen Schulen, wie einige von ihnen auch in der Umfrage geschrieben haben.

Weil Kim Haataja das computermediale Simulationsverfahren „LangPerform“ (siehe z.B. Haataja 2010) zur Einübung, Dokumentierung und Auswertung von (Fremd-)Sprachenkompetenzen entwickelt hat, habe ich auch in der letzten Frage den Lehrenden die Antwortalternative gegeben, ihre Sprachkenntnisse in Form von Computersimulationen und soziale Medien zu verbessern. Aber nur zwei LehrerInnen haben diese Alternative gewählt. Entweder kennen sie sich schon z.B. mit dem Konzept LangPerform (und finden es nicht nützlich?) oder sie empfinden Computersimulationen und soziale Medien nicht so gute Alternative, Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten und zu verbessern. Ich habe selbst dieses Konzept erprobt, und finde es eine sehr interessante Weise, die Sprachkenntnisse zu testen und zu evaluieren. Besonders wenn da auch mündliche Fertigkeiten interaktiv getestet und evaluiert werden können. Dieses Konzept passt meiner Meinung nach sehr gut, die (Fremd-)Sprachenkompetenzen zu üben und zu testen, sowohl in der CLIL-Umgebung als auch im „normalen“ Fremdsprachenunterricht. Doch ist es vielleicht nicht die beste Alternative, (Fremd-)Sprachkenntnisse aufrechtzuerhalten und zu verbessern, also in dieser Hinsicht ist die Fragestellung nicht sehr erfolgreich.

Alles in allem habe ich alle meine Forschungsfragen beantwortet und meine Ergebnisse mit den Ergebnissen ähnlichen Studien verglichen. Obwohl mein Teilnehmerfeld sehr klein ist, sind die Ergebnisse meiner Untersuchung ganz gleichgeartet mit den Anderer. Als ich die Antworten der Lehrenden analysierte, bemerkte ich in der Umfrage einige Stellen, die besser formuliert sein sollten oder mehrere Antwortalternative vonnöten sein sollten, so dass ich besser die Gedanken der Lehrkörpern begriffen hätte. Eine LehrerIn hat mir auch eine E-Mail geschrieben, wo er/sie schrieb, dass er/sie eigentlich nicht weiß, was ich mit dem Begriff CLIL meine, obwohl ich diesen Begriff am Anfang der Umfrage erklärte. Aber vielleicht nicht ganz ausreichend. Obwohl es diese kleinen Verbesserungsvorschläge gibt, bin ich sehr zufrieden mit den offenen Fragen und wortreichen Antworten der Lehrkräfte. Sie haben mir viel Material geboten und mein Verständnis über CLIL(iG)-Unterricht vertieft. Überraschenderweise scheinen die CLILiG-Lehrenden nicht sehr viel Fortbildung zu brauchen, oder wenigstens nicht sehr oft. Was mich auch überraschte war die Tatsache, dass die CLILiG-Lehrkörper eigentlich nicht landesweit vernetzt sind (vgl. Anhang 2 & Internetquelle 4), obwohl eine Rektorin im INNOCLILiG-Interview so was behauptete. Für einen kleinen Bildungsansatz wie deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland wäre die landesweite Vernetzung meiner Meinung nach sehr wichtig.

8 Schlusswort

In der vorliegenden Masterarbeit wurde deutschsprachiger CLIL-Unterricht besonders von der Seite der Lehrenden untersucht. In der Bestandsaufnahme dieser Untersuchung wurde zuerst ein Überblick über den CLIL-Unterricht im Allgemeinen und dann besonders über den CLiLiG-Unterricht in Finnland gegeben. Die verschiedenen CLiLiG-Umgebungen (vgl. die CLIL-Spirale) wurden näher erläutert und mit Hilfe des INNOCLiLiG-Portals konnten auch mehrere finnische CLiLiG-Schulen ausführlich vorgestellt werden. Weil der CLIL-Unterricht bestimmte Anforderungen an die Lehrkraft in Finnland stellt, wurden diese auch vorgestellt. Zum Schluss der Bestandsaufnahme wurde festgestellt, dass der Lehreraus- und -fortbildungsstand der CLIL(iG)-LehrerInnen lückenhaft ist und besonders die Sprachkenntnisse der CLIL(iG)-Lehrenden nicht immer ausreichend sind.

Im empirischen Teil wurden zwei Untersuchungsstrategien verbunden, nämlich eine Survey-Untersuchung und eine Fallstudie. Das Untersuchungsmaterial wurde mit einer elektronischen Umfrage, die sowohl geschlossene als auch offene Fragen beinhaltete, gesammelt und durch quantitativen und qualitativen Methoden analysiert. Fallstudie ist diese Untersuchung, weil das Teilnehmerfeld ausgewählt (und klein) ist und eingehende Information nur von dieser Gruppe gesucht wird. Als kritische Bemerkung wird die mangelhafte nationale Kooperation der verschiedenen CLiLiG-Umgebungen hervorgehoben, obwohl es nicht direkt die Forschungsfragen betrifft.

Durch die Analyse des Untersuchungsmaterials wurde herausgefunden, dass die CLiLiG-Lehrenden ganz ähnliche Hintergründe haben. Obwohl der zielsprachige Unterricht für viele ein bisschen anstrengender ist, finden sie trotzdem, dass die kleinen (sprachlichen) Herausforderungen die Arbeit interessanter machen. Überhaupt haben die Lehrkörper sehr viel positives Feedback über ihre Sprachkenntnisse bekommen. Wie auch aus früheren Untersuchungen hervorgeht, sind Materialbeschaffungsprobleme auch in dieser Untersuchung als Nachteil des CLIL-Unterrichts vorgekommen. Obwohl Lehrerfortbildung ein großes Thema in dieser Untersuchung war, kann man aufgrund dieser Ergebnisse keine „Traumfortbildung“ bilden, weil die Lehrkräfte sehr verschiedene Fortbildungswünsche haben.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit bieten mehr Informationen über den CLIL(iG)-Unterricht besonders aus der Sicht der Lehrenden. Zum Beispiel Haataja & Wicke (2015) und Pihko (2010) haben in ihren Untersuchungen hervorgehoben, dass auch die Meinungen der LehrerInnen über den fremdsprachlichen Unterricht mehr Untersuchung brauchen, und diesen Bedarf habe ich versucht, meinerseits zu beantworten. Ein interessantes Thema für die weitere Forschung besonders im Bereich der „seltenen“ CLIL-Sprachen wie Deutsch ist die Übergang der CLIL-SchülerInnen in die Oberstufe (Klassen 7–9), weil dort der Unterricht von Fachlehrenden erteilt wird, die oft nicht genügend Sprachkenntnisse besitzen (vgl. Interviews im INNOCLiLiG-Portal). Ein anderes interessantes Thema betrifft die Sprachkenntnisse der Lehrkörper: In den neuen, im Herbst 2016 in Kraft tretenden Rahmenlehrplänen und Standards für den grundbildenden Unterricht steht, dass alle LehrerInnen heutzutage auch SprachlehrerInnen sind (POPS 2014). Was bedeutet das eigentlich: Wird es mehr oder

weniger CLIL-Unterricht geben oder werden die Lehrerbildungsstrukturen sich irgendwie ändern?

Literaturverzeichnis

- Alanen, Riikka; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (Hrsg.) (2006), "Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön." Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kiellentutkimuksen keskus.
- Alanen, Riikka (2011), „Kysely tutkijan työkaluna.” In: Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (Hrsg.) (2011), *Kieltä tutkimassa*. Finn Lectura. S. 146–161.
- Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bach, Gerhard (2008), „Bilingualer Unterricht: Lernen – Lehren – Forschen.“ In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008). S. 9–22.
- Bergroth, Mari & Björklund, Siv (2013), „Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa.” In: Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (Hrsg.) (2013). S. 91–114.
- Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois & Dengel, Barbara (Dokumentation) (Hrsg.) (2010), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 36. München: Iudicium Verlag GmbH.
- Butzkamm, Wolfgang (2008), „Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht.“ In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008). S. 91–107.
- Europäische Kommission (2003), *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen - Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 - 2006* /* KOM/2003/0449 endg. */ [Online unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52003DC0449>] (12.3.2016)
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2006), *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice Unit. Brüssel [Online unter http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf] (12.3.2016)
- Europarat (2013), *Languages in Education, Languages for Education*. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. Education and languages, language policy. Council of Europe [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp.] (12.3.2016)
- Haataja, Kim (2005), *CLILiG – Content and Language Integrated Learning in German. Situationsbeschreibung: Finnland*. [Online unter: http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG-Situationsbeschreibung_Finnland.pdf.] (22.5.2016)
- Haataja, Kim (2009), „CLIL - Sprache als Vehikel oder „Zweiklang im Einklang“?“ In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 40/2009. S. 5–12.

-
- Haataja, Kim (2010), „Das Konzept LangPerform: Entwicklung und Einsatz von Simulationsinstrumenten zur computermedialen Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ.“ In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 36. S. 183–199.
- Haataja, Kim (2013), „Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion“ Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF), Nummer 2. S. 1–13.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015), *Sprache und Fach*. München: Hueber.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2015), „Integriertes Lernen von (Fremd-)Sprachen und (Sach-)Fachinhalten – Terminologie, Variation, Perspektiven“. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015). S. 8–10.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2015), „Zusammenfassung: Tipps und Desiderata für Unterrichtspraxis, Lehrerbildung und Begleitforschung“. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015). S. 45–50.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2015), „Bilingualer (Sach-)Fachunterricht – Zusammenfassung: Tipps und Desiderata für Unterrichtspraxis, Lehrerbildung und Begleitforschung“. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015). S. 73–80.
- Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2015), „Zusammenfassung zum DFU – Tipps und Desiderata für Unterrichtspraxis, Lehrerbildung und Begleitforschung“. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015). S. 163–168.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2010), *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. Auflage. Helsinki: Tammi.
- Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Palviainen, Hannele; Saarinen, Taina & Alavähälä, Timo (2011), *Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Korkatti, Annukka (2009), *Kielitaito CLIL-opettajan työvälineenä. Englanninkielistä luokkaopetusta antavien luokanopettajien kokemuksia vieraalla kielellä opettamisesta*. Master-Arbeit. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. [Online unter: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22635/URN_NBN_fi_jyu-200912144516.pdf?sequence=1] (22.5.2016)
- Krashen, Stephen D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. [Online unter: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>] (20.4.2016)
- L 261/1991. *Laki peruskoululain muuttamisesta L 8.2.1991/261* [Online unter <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19910261>] (13.3.2016)

-
- L 628/1998. *Perusopetuslaki L 21.8.1998/628*. [Online unter: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P9>] (19.3.2016)
- L 1288/1999. *Laki perusopetuslain muuttamisesta L 23.12.1999/1288*. [Online unter: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1999/19991288>] (19.3.2016)
- Lehti, Lotta; Järvinen, Heini-Marja & Suomela-Salmi Eija (2006), „Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa.” In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka & Järvinen, Heini-Marja (Hrsg.) (2006). S. 293–313.
- Leisen, Josef (2015), „Der sprachensible Fachunterricht – DFU”. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015). S. 117–120.
- Marsh, David & Langé, Gisella (2000), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. TIE-CLIL, Ministero della Pubblica, Universität Jyväskylä und Milan Istruzione.
- Marsh, David & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2007), *Diverse Contexts – Converging Goals. Clil in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Miettinen, Elisa; Kangasvieri, Teija & Saarinen, Taina (2013), „Vaihtelevaa toteutusta ja kasvavaa kiinnostusta: kielikylpyopetus ja vieraskielinen opetus kunnissa.” In: Tainio & Harju-Luukkainen (Hrsg.) (2013). S. 71–90.
- Mustaparta, Anna-Kaisa (2011), „Vieraskielinen opetus yleissivistävässä opetuksessa”. In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta-Onlinezeitung, Mai 2011. [Online unter: <http://www.kieliverkosto.fi/article/vieraskielinen-opetus-yleissivistavassa-opetuksessa/>] (15.3.2016)
- Nikula, Tarja & Marsh, David (1996), *Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, Tarja & Järvinen, Heini-Marja (2013), ”Vieraskielinen opetus Suomessa.” In: Tainio & Harju-Luukkainen (2013) (Hrsg.). S.143–166.
- Opetushallitus 1999. Opettaminen muulla kuin oppilaan äidinkielellä perusopetuksessa. Mahdollisia toteutustapoja. Helsinki: Opetushallitus. [Online unter: http://www.oph.fi/download/48980_opettaminen_muulla_kuin_oppilaan_aidinkielella_perusopetukses.pdf] (3.2.2016)
- Opetushallitus 2005. Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa esi- ja perusopetuksessa. Opetushallituksen määräys 25/011/2005. Helsinki: Opetushallitus. [Online unter: <http://www.finlex.fi/fi/viranomaiset/normi/660001/26301>] (19.3.2016)
- Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka & Järvinen, Heini-Marja (Hrsg.) (2006), *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAn vuosikirja 2006. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen AFinLAn julkaisuja 64.
- Pihko, Marja-Kaisa (2007), *Minä, koulu ja englantia. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 85.

-
- Pihko, Marja-Kaisa (2010), *Vieras kieli kouluopiskelun välineenä. Oppilaiden kokemuksista vihjeitä CLIL-opetuksen kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 88.
- POPS (2004), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. [Online unter: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf] (18.5.2016)
- POPS (2014), *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. [Online unter: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset>] (18.5.2016)
- Sajavaara, Kari (2005), *Kielivalinnat ja kielten opiskelu*. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele & Mäntylä, Katja (Hrsg.) (2006). [Online unter: <http://www.mv.helsinki.fi/home/niskanen/sajavaara.pdf>] (28.5.2016)
- Steinhäusler, Ione & Kazianka, Monika (o.J.), *Sprachen lernen und Sprachen anwenden lernen*. TIE-CLIL. Broschüre FAUA. [Online unter: http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages//2D.pdf] (11.2.2016)
- Tainio, Liisa & Harju-Luukkainen, Heidi (Hrsg.) (2013), *Kaksikielinen koulu – Tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 62.
- Thürmann, Eike (2008), „Eine eigenständige Methodik für den bilingualen Sachfachunterricht?“ In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008). S. 71–89.
- Thürmann, Eike (2015), „Bilingualer Sachfachunterricht“. In: Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg.) (2015). S. 51–57.
- Vollmer, Helmut J. (2008), „Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen“. In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008). S.47–70.
- Wicke, Rainer E. (2009), „Grenzüberschreitungen. Fächerübergreifender Unterricht in Lehrerfortbildung und Schule“. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 40/2009. S. 39–44.
- Wicke, Rainer E. (2015), „Fächerübergreifender DaF-Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen“. In: Haataja & Wicke (Hrsg.) (2015). S.25–31.
- Wolff, Dieter (2007), „CLIL: bridging the gap between school and working life“. In: Marsh, David & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2007). S. 15–25.
- Wolff, Dieter (2008), „Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa“. In: Bach, Gerhard & Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2008) S. 151–164.

Internetquellen

- Internetquelle 1: <http://www.pakkoruotsi.net/> (gelesen am 1.4.2016)
- Internetquelle 2: http://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/kouluun_ilmoittautumisen/painotettu_ja_vieraskielinen_opetus/kaksikielinen_opetus_suomi_-_saksa (gelesen am 24.3.2016)
- Internetquelle 3: <http://peda.net/veraja/kuopio/pohjantie/saksa> (gelesen am 24.3.2016)
- Internetquelle 4 : http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/Finnland_Pr%C3%A4sentation_Wien.pdf (gelesen am 22.5.2016)
- Internetquelle 5: <http://www.kieliluokat.fi/puolala.php> (gelesen am 25.3.2016)
- Internetquelle 6: http://www.edu.vantaa.fi/martsari/wp/?page_id=8 (gelesen am 25.3.2016)
- Internetquelle 7: : <http://tammelankoulu.yhdistysavain.fi/vieraskielinen-opetus2/saksankieliset-luokat/> (gelesen am 25.3.2016)
- Internetquelle 8: <http://koulut.tampere.fi/sampo/saksapainotus.htm> (gelesen am 25.3.2016)
- Internetquelle 9: <http://www.dsh.fi/de/grundlegender-unterricht/stundeneinteilung> (gelesen am 25.3.2016)
- Internetquelle 10: <http://www.dsh.fi/de/oberstufe/aufnahme> (gelesen am 25.3.2016)
- Internetquelle 11: <http://clilig.uta.fi/clilig/> (gelesen am 28.3.2016)
- Internetquelle 12: <https://clil-lote-start.uta.fi/> (gelesen am 28.3.2016)
- Internetquelle 13: http://clilig.uta.fi/fileadmin/pdf/CLILiG-SCAN_Zusammenfassung.pdf (gelesen am 28.3.2016)
- Internetquelle 14: <http://rule.uta.fi/innoclilig/innoclilig/> (gelesen am 28.3.2016)
- Internetquelle 15: <http://innoclilig.uta.fi/> (gelesen am 28.3.2016)
- Internetquelle 16: <http://www.opettaja.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755433014> (gelesen am 3.5.2016)

Anhang 1

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää saksankielisessä CLIL-opetuksessa* toimivien opettajien koulutustaustaa, mielipiteitä nykyisestä saksankielisestä CLIL-opetuksesta sekä kielenhallintaan liittyviä täydennyskoulutustarpeita ja -toiveita. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Kysely toimii osana saksankielisen CLIL-opetuksen opettajien (täydennys)koulutukseen liittyvää pro gradu-tutkielmaani (Tampereen yliopisto). Kyselyyn vastaamalla voitte siis osaltaan vaikuttaa tuleviin täydennyskoulutuksiinne! Kyselyyn vastaaminen ei vie kauan. Suurin osa kysymyksistä on monivalintaisia: valitse vastausvaihtoehdoista aina omaa tilannettasi parhaiten kuvaava vaihtoehto ja perustele se tarvittaessa. Tämän lisäksi toivon sinun vastaavan muutamaa avoimeen kysymykseen.

*Tässä kyselyssä (osittain) saksankielellä annettavasta sisällönopetuksesta käytetään nimitystä (saksankielinen) CLIL-opetus (content and language integrated learning).

Url

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/15925/lomake.html>

Tila

Ajastettu [\[muuta\]](#)

Julkinen ajan

9.2.2016 klo 12:00 - 19.2.2016 klo 16:00

Tallennuksia

[12 kpl](#)

Taustatiedot

1. Mikä on koulutustaustasi?
 - a) luokanopettajankoulutus
 - b) aineenopettajankoulutus
 - c) Saksassa suoritettu opettajankoulutus
 - d) muu, mikä? _____

2. Miten olet hankkinut kielitaitosi saksan kielessä?
 - a) vähintään aineopinnot saksan kielestä (väh. 60 op)
 - b) asuminen/oleskelu (esim. vaihto-opiskeluvuosi) saksankielisessä maassa
 - c) saksankielinen puoliso/sukulainen/ystävä
 - d) muu, mikä? _____

3. Miten olet osoittanut kielitaitosi? ("Opettajalta edellytettävä kielen hallinta muulla kuin koulun opetuskielellä annettavassa opetuksessa" - Opetushallituksen määräys 25/011/2005)

-
- a) vähintään aineopinnot saksan kielestä (väh. 60 op)
 - b) kielitutkinnolla tai –testillä
 - c) muuten, miten? _____
 - d) en ole osoittanut kielitaitoani
4. Miten olet hankkinut tietosi monikielisyyskasvatuksesta?
- a) kielikylpyopettajankoulutus/kursseja kielikylpypedagogiikasta
 - b) Jyväskylän yliopiston Juliet-koulutusohjelma (englanninkielinen CLIL) (35op)
 - c) Vaasan yliopiston Levón-instituutin Monikielisyys ja didaktiikka - opintokokonaisuus (20 ov)
 - d) Vaasan yliopiston Levón-instituutin Monikielisyyskasvattajan PD (Professional Development) -opinnot (40 ov)
 - e) muu täydennyskoulutus kurssiluontoisesti
 - f) olen opiskellut omatoimisesti
 - g) kokemuksen kautta; en ole saanut mitään koulutusta tai opiskellut itse
5. Miten sinusta tuli CLIL-opettaja?
- a) oli suuntautumisvaihtoehtoni alusta lähtien
 - b) sattumalta
 - c) olin alkuun ”tavallisena” opettajana, vaihdoin CLIL-opettajaksi
- Miksi? _____
6. Kuinka kauan olet toiminut CLIL-opettajana?
- a) 0-2 vuotta
 - b) 3-5 vuotta
 - c) 6-9 vuotta
 - d) 10-15 vuotta
 - e) yli 15 vuotta

Saksankielinen CLIL-opetus

7. Miksi saksankielinen CLIL-opetus on mielestäsi tärkeää? Valitse 1-2 mielestäsi sopivinta vaihtoehtoa.
- a) saksan kielen ja oppiaineiden sisällön oppiminen sujuu kätevästi samalla kertaa
 - b) oppilaat saavat paremman kielitaidon CLIL-opetuksen avulla
 - c) CLIL-opetus soveltuu hyvin nykyiseen monikulttuuriseen koulumaailmaan ja eri taustoista tuleville oppilaille
 - d) saksan ryhmien syntyminen perusopetuksessa ei ole varmaa
8. Mitkä ovat saksankielisen CLIL-opetuksen haasteita? Valitse 2-3 mielestäsi sopivinta vaihtoehtoa.
- a) oppilaiden kielitaidon vaihtelevuus / opetuksen eriyttäminen

- b) opetusryhmien syntyminen vuosittain
- c) opettajien kielitaito
- d) oppimateriaalit
- e) opettajien täydennyskoulutus
- f) kuntien kiristynyt taloudellinen tilanne (huoli tulevaisuudesta)

CLIL-opettajan kielitaito / kohdekielen hallinta

9. Kuinka paljon keskimäärin käytät SAKSAA opetuksessa ja sen ulkopuolella?
Valitse sopiva vaihtoehto.

| a) aineen (muut kuin äidinkieli) opetus ja ohjeistus | 0-10% | 11-30% | 31-50% | 51-75% | 76-100% |
|---|-------|--------|--------|--------|---------|
| b) oppituntien ulkopuolinen keskustelu oppilaiden kanssa (esim. ruokala, välitunti) | | | | | |
| c) palaute/kehu oppilaalle | | | | | |
| d) koesuoritusten arviointi | | | | | |
| e) keskustelu huoltajien kanssa | | | | | |
| f) keskustelu CLIL-opettajien kanssa | | | | | |

10. Miltä saksaksi opettaminen tuntuu (esim. verrattuna suomeksi opettamiseen)?
Onko se erityisellä tavalla motivoivaa ja/tai palkitsevaa? Miksi?
11. Onko saksaksi opettaminen koskaan tuottanut sinulle epämukavuutta tai jännitystä? Jos on, niin mistä arvelisit sen johtuvan?
12. Millaisissa koulutilanteissa saksan kielellä toimiminen on mielestäsi haasteellisinta? Entä helpointa? Miksi?
13. Oletko koskaan saanut palautetta kielitaidostasi? Millaista? Miten palaute on vaikuttanut opettajuuteesi?

Täydennyskoulutus / Kohdekielen hallinta

14. Oletko saanut täydennyskoulutusta CLIL-opetukseen?
- a) kyllä
 - b) en
15. Oletko saanut mielestäsi ylipäättään riittävästi täydennyskoulutusta?
- a) kyllä
 - b) en
16. Kuinka usein toivoisit voivasi osallistua CLIL-opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen?
- a) kerran vuodessa
 - b) 2-3 kertaa vuodessa
 - c) useammin
 - d) en ollenkaan
17. Millaisia toivoisit täydennyskoulutustilaisuuksien olevan kestoaltaan?
- a) lyhyitä puolenpäivän mittaisia koulutus (aamu-/ilta-)päiviä
 - b) 1-2 päivän mittaisia koulutuksia
 - c) pidempikestoisia ohjelmia, joissa esim. 2 lähikoulutusjaksoa ja lisäksi etätyöskentelyä
 - d) Muunlaisia, millaisia?
18. Täydennyskoulutusta tulisi mielestäni järjestää
- a) ”perinteisenä” lähiopetuskoulutuksena
 - b) sekä lähiopetuksena että etätyöskentelynä (”blended learning”)
 - c) pääasiassa etätyöskentelynä, omaan opetukseen nivellettynä
 - d) jossakin muussa muodossa, millaisessa?
19. Millä kohdekielen hallinnan osa-alueella/osa-alueilla kaipaisit erityisesti täydennyskoulutusta?
- a) kielioppi ja oikeakielisyys
 - b) kirjallinen viestintä
 - c) suullinen viestintä
 - d) sanaston hallinta
 - e) muu, mikä?

-
20. Mikä/mitkä seuraavista olisi/olisivat mielestäsi hyödyllisimpiä tapoja ylläpitää ja kehittää saksan kielen hallintaasi täydennyskoulutuksen merkeissä?
- a) keskustelutilaisuudet (äidinkielisten) saksankielisten kanssa – aihe vapaa
 - b) keskustelutilaisuudet (äidinkielisten) saksankielisten kanssa – kouluun liittyvä aihe
 - c) saksankieliseen kirjallisuuteen tutustuminen (ja siitä keskustelu)
 - d) erilaiset tietokonesovellukset ja sosiaalinen media
 - e) muu, mikä? _____
21. Muita tarpeita ja toiveita saksankieliseen CLIL-opetukseen liittyvän täydennyskoulutuksen suhteen:

**Kiitos vastauksistasi ja osallistumisestasi tutkimukseeni!*

Anniina

Anhang 2

E-Mail an einer CLILiG-Lehrerin der Tammela-Schule

to 10.12.2015 11:21

Hei! Opiskelen Tampereen yliopistossa saksan kieltä ja kulttuuria viimeistä vuotta ja kirjoitan parhaillaan graduani koskien saksankielistä opetusta Suomessa. Työnimi tutkimuksellani on "Deutschsprachiger CLIL-Unterricht in Finnland.

Bestandsaufnahme und Zukunftsaussichten." Tarkoituksena olisi nettikyselylomakkeen avulla selvittää teidän saksankielistä opetusta antavien opettajien koulutustaustaa, mielipiteitä ja kokemuksia saksankielisestä opetuksesta sekä täydennyskoulutustoiveita.

Teidän Tammelan koulun saksankielistä opetusta antavien opettajien yhteystiedot löysin helpohkosti netistä, mutta ihan kaikkien koulujen osalta tiedot eivät ole niin hyvin saatavissa. Kysyisinkin sinulta, onko teillä saksankielistä luokan-/aineopetusta antavilla opettajilla olemassa jonkinlaista (sähköposti)ryhmää, jonka kautta saisin lähetettyä teille linkin lomakkeeseeni? Jos ei ole, niin selvittelen itse asianomaisten koulujen rehtoreiden avulla tarvittavat yhteystiedot. Koska teitä kohderyhmääni kuuluvia opettajia on suht vähän Suomessa, niin olisi tärkeää, että saisin lähetettyä lomakkeeni mahdollisimman monelle.

Terveisin

Anniina Pohjoismäki

Vastaa kaikille

Vastaanottaja:

Anniina Pohjoismäki;

ma 14.12.2015 19:58

Inbox

Hei!

Hienoa kuulla, että saksankielisestä opetuksesta on valmistumassa tutkielma. Valitettavasti meillä saksaksi opettavilla ei ole enää vähään aikaan ollut verkostoa. Tiedät varmaan koulut, joissa opetusta annetaan. Valitettavasti en osaa sanoa, keitä opettajia sieltä tällä hetkellä pitäisi tavoitella.

Mahtaisiko Pisa -kouluverkostosta löytyä apua? uskoisin, että useimmat olivat siinä mukana.

Pääset alkuun sivuilta: pisaschuleninfinnland.net

Toivottavasti osoite pitää paikkaansa.